



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

**ESPECIALIZAÇÃO EM LETRAMENTO E PRÁTICAS
INTERDISCIPLINARES NOS ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)**

RICARDO CRUCCIOLI RIBEIRO

**QUEM SOU EU? A IDENTIDADE DO ALUNO
PRÉ-ADOLESCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR**

BRASÍLIA/DF, DEZEMBRO de 2015

RICARDO CRUCCIOLI RIBEIRO

**QUEM SOU EU? A IDENTIDADE DO ALUNO
PRÉ-ADOLESCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em *Letramento e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6º ao 9º anos)*, da Universidade de Brasília, na Linha de Pesquisa *Práticas Identitárias em Sala de Aula*, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de especialista.

Orientadora: Prof^a. Dra. Juliana de Freitas Dias

BRASÍLIA/DF, DEZEMBRO de 2015

RICARDO CRUCCIOLI RIBEIRO

**QUEM SOU EU? A IDENTIDADE DO ALUNO
PRÉ-ADOLESCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR**

Monografia aprovada em 05 de dezembro de 2015.

Professora Dr^a Juliana de Freitas Dias (Orientadora)

Professora Dr^a Eliana Maria Sarreta Alves

Professora Dr^a Samara Falcão Tavares

BRASÍLIA/DF, DEZEMBRO de 2015

Aos 13 alunos que me acolheram e me ensinaram muito sobre eles.

Agradecimentos

Registro aqui meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram para a materialização desta pesquisa. Em especial, deixo o meu abraço à equipe da pós-graduação que desde o início mostrou-se atenciosa e pronta para atender as minhas necessidades.

À minha orientadora, Juliana Dias, que mostrou-se amiga, quando necessitei da amiga, e professora, quando precisei da professora. Uma pessoa linda que me apresentou a um mundo encantador e que ainda pretendo devastar;

À Regina D’Arc, diretora da Escola Parque 313/314 Sul, que desde o início abraçou o meu projeto dando-me liberdade para realizar a pesquisa com os meus alunos;

Às crianças participantes da pesquisa, que carinhosamente transformaram-me numa pessoa e, conseqüentemente, num professor melhor;

Ao Hugo Nicolau por ser tão especial, companheiro e me apoiar sempre;

À minha família, que não me abandona nunca. Em especial ao meu pai, que cativou em mim a vontade de aprender...

Aos professores e professoras que tive na pós-graduação e que contribuíram grandiosamente com a minha formação docente;

Às tutoras Nilma e Danúzia, que foram tão carinhosas e presentes nesta pós. Aprendi muito com elas;

Às colegas e também professoras que encerraram este curso comigo. Obrigado pela força e carinho!

E a todos que, como eu, defendem uma escola significativa e prazerosa ao aluno que tem.

“Queixamo-nos de que as pessoas não lêem livros. Mas o deficit de leitura é muito mais geral. Não sabemos ler o mundo, não lemos os outros.”

Mia Couto

Resumo

Este trabalho intitulado *Quem sou eu? A identidade do aluno pré-adolescente no contexto escolar* é o resultado da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico que realizei como docente de teatro, no decorrer de dois meses, uma hora por semana, com treze alunos do 5º ano do ensino fundamental, na Escola Parque 313/314 Sul em Brasília/Distrito Federal. O objeto de estudo é o aluno pré-adolescente no contexto escolar, e o objetivo deste trabalho consiste na identificação de elementos comuns nos alunos que vivenciam a transição da infância para a adolescência e, a partir desses traços, (re) conhecer uma identidade pré-adolescente na escola de educação básica. A condução teórico-metodológica se deu a partir dos estudos sobre letramentos, identidade e Análise de Discurso Crítica. Os dados foram gerados a partir de observação e registro em diário de campo das aulas realizadas e das entrevistas, conversas, discussões e exercícios práticos de construção, vivência e leitura imagética de personagens teatrais.

Palavras-chave: Pré-adolescente, Identidade, Escola, Discurso, Letramento, Personagens, Teatro.

Abstract

This work titled *Who am I? The identity of the pre-adolescent student in the school context* is the outcome of qualitative research on an ethnographic study that I conducted how teaching theatre, over the course of two months, one hour per week, with thirteen fifth grade elementary students, at *Escola Parque 313/314* (School Park 313/314) in the Brasilia/Distrito Federal. The object of this study is the pre-teen student in the school context, and the objective is to identify common elements in students who have experienced the transition from childhood to adolescence, and since its, recognize a pre-teen identity within the elementary school system. The theoretical-methodological framework of this project resulted from studies of literacies, identity, and Critical Discourse Analysis. Beyond recording observations in a journal of completed lessons and interviews, I held conversations, discussions and practical exercises, and created experiences via imaginary readings of theatrical characters.

Key words: Pre-teen, Identity, School, Discussion, Literacy, Characters, Theater.

Sumário

Introdução.....	9
1 - Onde tudo começou.....	11
1.1 - Um pouco sobre mim.....	11
1.2 - Um passeio pela pós-graduação.....	19
1.3 - Contextualização ampla.....	22
2 - Sobre alguns conceitos.....	24
2.1 - A escola e o letramento.....	24
2.1.1 - O letramento e o ensino das artes.....	29
2.2 - Discurso e identidade.....	31
2.3 - Quem é o pré-adolescente?.....	36
3 - Quem sou eu? A identidade do aluno pré-adolescente no contexto escolar.....	40
3.1 - Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico.....	40
3.2 - Contextualização local.....	41
3.2.1 - Um pouco sobre a cidade.....	41
3.2.2 - A Escola Parque.....	42
3.2.3 - O local da pesquisa.....	43
3.3 - Participantes da pesquisa.....	43
3.4 - Dados da pesquisa.....	44
3.4.1 - Diário de um professor: um pouco sobre as atividades realizadas com os alunos.....	44
3.4.2 - As entrevistas.....	54
4 - O meu olhar: uma breve análise dos dados.....	58
Considerações Finais.....	64
Referências Bibliográficas.....	66

Introdução

A pesquisa que apresento neste trabalho é qualitativa de cunho etnográfico e tem como tema a identidade do aluno pré-adolescente¹ no contexto escolar. O objetivo geral é identificar elementos comuns nos estudantes que vivenciam a transição da infância para a adolescência e (re) conhecer essa identidade na escola de educação básica, que tem priorizado o aluno mais novo, ou seja, a fase infantil e/ou o mais velho.

Destaco que essa afirmação parte da minha experiência como professor da educação básica e das minhas observações das estruturas físicas das escolas e das atividades extraclasse que são realizadas nela, como as áreas destinadas ao lazer e as festas que homenageiam alguma data comemorativa. Esse foco da escola para a criança e/ou para o adolescente contribui para que esse ambiente seja um lugar desinteressante e não significativo ao discente, objeto deste estudo.

A pesquisa parte de algumas questões que tenho enquanto professor de teatro: *existe uma identidade estabelecida para o ser humano em sua fase chamada 'pré-adolescência'? A escola de educação básica reconhece essa identidade? A escola, considerando as transformações sociais que temos presenciado, principalmente por conta do surgimento das novas tecnologias, é um local atrativo e significativo ao estudante pré-adolescente?* Ao buscar as respostas, almejo ainda, com os resultados alcançados, apontar caminhos que levem ao pensamento e à construção de uma escola de educação básica condizente com a sociedade pós-moderna com vistas a tornar o ensino prazeroso e expressivo ao estudante.

Não há intenção, com este trabalho, de apresentar a fundo o universo pré-adolescente, o que exigiria um vasto estudo na Psicologia, na Sociologia e na Educação, dentre outras áreas de conhecimento. Trata-se de um recorte, a partir de uma vivência, no período de oito semanas, em local e com público específicos.

Do ponto de vista metodológico, os dados da pesquisa foram gerados nos moldes da *pesquisa qualitativa de cunho etnográfico*, com base em exercícios práticos de construção, vivência e leitura imagética de personagens teatrais e discussões e conversas sobre esse processo, nas aulas de teatro, durante dois meses, uma hora por semana, com treze alunos de uma turma do 5º ano do ensino fundamental, na Escola Parque 313/314 Sul, em Brasília/Distrito Federal.

¹ Neste trabalho o termo pré-adolescente será usado para se referir ao aluno com idade entre 9 e 12 anos incompletos. Já a pré-adolescência constitui a fase de transição entre a infância e adolescência.

Além disso, os alunos foram observados por mim durante os intervalos e no momento destinado à refeição deles, de modo a possibilitar a geração de dados que foram somados às entrevistas individuais que eles cederam. Como complemento a isso, fiz a leitura e a análise do *Projeto Político Pedagógico* da escola citada. Todas essas atividades possibilitaram uma reflexão sobre como o ensino do teatro na escola pode auxiliar na formação do estudante pré-adolescente.

Para discorrer sobre o assunto, esta monografia se estrutura em quatro capítulos. São eles: *Onde tudo começou*, capítulo em que apresento meu memorial, discorro sobre o processo vivenciado nesta pós-graduação e faço uma contextualização ampla da pesquisa, justificando o porquê de escrever sobre esse tema em foco. No segundo capítulo, intitulado *Sobre alguns conceitos*, situo o leitor acerca dos pressupostos teóricos sobre letramento, ensino de Arte, discurso, identidade e pré-adolescente. Nesse capítulo, apresento minhas principais referências teóricas.

Embasado em alguns autores lidos, como Roxane Rojo e Paulo Freire, verso sobre o letramento. Norman Fairclough e Juliana Dias fornecem suporte na escrita referente à Análise de Discurso Crítica – ADC. Já Stuart Hall é a base principal que utilizei sobre identidade. Para finalizar, Bernard Lievegoed é a referência sobre o pré-adolescente.

No terceiro capítulo, que possui título idêntico ao desta monografia, *Quem sou eu? A identidade do aluno pré-adolescente no contexto escolar*, abordo a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, apresentando o contexto local da minha pesquisa, para, então, adentrar no trabalho realizado com os meus alunos do 5º ano e, assim, expor os dados coletados. E, finalmente, no quarto e último capítulo, *O meu olhar: uma breve análise dos dados*, faço a análise de dados da pesquisa.

O término deste trabalho se dá com as minhas considerações finais, em que retomo os objetivos e as questões da pesquisa. Lá, aponto caminhos que considero possíveis para a realização de novos trabalhos acadêmicos.

1 - Onde tudo começou

Neste capítulo, abordo um pouco da minha trajetória, sobretudo profissional, passando pela pós-graduação em letramento e práticas interdisciplinares, para então contextualizar, de maneira ampla a minha pesquisa.

1.1 – Um pouco sobre mim

Na tentativa de encontrar respostas a algumas questões e com o pensamento no letramento escolar, recordei-me da obra *A Importância do Ato de Ler* (1981), de Paulo Freire, em que ele, partindo, principalmente de suas memórias e experiências, nos mostra que podemos, através da leitura, compreender e analisar criticamente o mundo que nos cerca.

A leitura a qual Freire se refere vai além da decodificação do que está impresso num livro, numa revista ou noutro objeto semelhante. Trata-se da leitura de mundo que engloba desde as experiências mais simples e, aparentemente, não significativas às diferentes leituras (imagética, literária, matemática, científica etc) que fazemos cotidianamente.

Para Freire, “a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1981, p. 13). E mais: “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de ‘escrevê-lo’ ou ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. (*idem*)

A importância do ato de ler me trouxe diversas lembranças, muitas relacionadas à infância, quando, provavelmente, meu interesse pela educação e pelo teatro começou. Por diversos motivos, não cresci numa casa cheia de livros, com pais lendo jornais, revistas ou qualquer outra mídia impressa que despertasse em mim, dessa forma, o interesse por leitura e escrita, mas ele foi surgindo aos poucos.

Por outro lado, meus pais sempre me contaram diversos causos, lendas e outras tantas histórias, algumas criadas por eles, que contribuíram com minha busca por informações. Elas possibilitaram um primeiro entendimento de mim, do outro e do mundo, além de contribuírem para a minha formação como leitor.

Freire utiliza a expressão “palavramundo” para se referir à leitura da palavra conectada à leitura do mundo. Assim, entende-se que o conhecimento adquirido com os

livros deve dialogar com as histórias construídas na infância, adolescência e em toda a fase adulta. Daí a importância de professor contagiar seu aluno com leituras que a este sejam significativas. Segundo esse autor, mais importante que oferecer ao aluno uma grande quantidade de leitura, muitas vezes de forma obrigatória, é oferecer uma leitura qualitativa.

Ao retomar minhas memórias, poderia dizer que talvez tenha sido na infância, com o fascínio pelo cinema e pelas histórias que ele me proporcionava, por meio de tipos tão distintos, que primeiro se desenhou o profissional que eu almejava ser e que, de certa forma, me tornei.

Ainda que não consciente, pensar uma personagem, suas características físicas e psicológicas e toda a história que lhe pertencia, era, naquele momento, o que diversas vezes eu fazia. Muitas foram as brincadeiras com irmãos, primos e amigos, de reproduzir e/ou fingir ser outro alguém inspirado em filmes que assistíamos. Disso, o que considero interessante é o fato de que, naquele momento, também nos mostrávamos por meio das personagens com as quais nos identificávamos.

Hoje, refletindo um pouco, entendo que naquele “brincar de teatro”, ao perceber e tentar compreender o outro, eu me (re) conhecia. Por outro lado, ao passo que começava a entender quem eu era, recordo-me da dificuldade que tive, quando cursava a 5ª série do então 1º grau, atual ensino fundamental, em escrever sobre mim, numa redação que me foi solicitada pela professora de português com o título: *Quem sou eu?*.

Mas, o que havia de diferente entre a escrita e a brincadeira? Por que eu tive dificuldade com a redação? Essa teria sido uma dificuldade minha apenas ou outros alunos também sentiram o mesmo que eu? E se eles sentiram, isso seria apenas uma coincidência ou algo típico de alunos com idades entre 9 e 11 anos?

As respostas ainda não me são certas, mas, ao prosseguir em minhas memórias e na busca por elos com o profissional que sou, chego à adolescência, período em que tive despertado em mim a vontade de conhecer e entender a dramaturgia teatral, que, somada ao fascínio pelo cinema, talvez tenha sido o princípio da minha história com a universidade.

Por volta dos 13 anos de idade, fiz a leitura da primeira peça de teatro que tive contato: *Mulher Sem Pecado*, de Nelson Rodrigues. Ainda me lembro o quão encantado fiquei com aquele tipo de texto. Achava genial alguém escrever algo que ‘imitasse’ a vida real para que outras pessoas pudessem materializar aquilo num palco. Entre outras

coisas, gostava de pensar que as palavras seriam sonorizadas pela voz de alguém e que as personagens ganhariam corpos, rostos e expressões que seriam somente delas.

Enfim, depois da primeira peça, outras tantas foram lidas e somadas a diferentes outras leituras, que junto a cursos e aprendizados nas áreas de dança, música e teatro, contribuíram para que o profissional, possivelmente brotado na infância, ganhasse mais espaço em mim.

Era certo que eu faria uma faculdade, pois era um desejo de sempre. Antes do ingresso, porém, continuava com minhas leituras, que, além das peças, abrangiam outras obras literárias. Dessas, duas me foram bem importantes: *O Mundo de Sofia*, de Jostein Gaarder, que gerou em mim questionamentos semelhantes aos da personagem que dá nome ao livro e *A Metamorfose*, de Franz Kafka, que me fez pensar nas mudanças comportamentais que temos com os outros e conosco por conta do que somos. Ambas as obras foram lidas por volta dos meus 17 anos. Creio ter sido nesse momento, mesmo não consciente, que passei a me interessar pelo estudo da identidade.

Ainda na adolescência ingressei em cursos técnicos de dança e música. Foi quando também comecei a trabalhar, o que, somado a outros motivos, retardou o desejo de ingressar na graduação. Tempos depois, ao me preparar para isso, surgiu a dúvida: Letras ou Teatro? No primeiro momento, meu interesse maior era a obra escrita. Mas havia também o interesse pela construção de personagens. E, por pensar que uma mesma personagem escrita ganha diferentes características físicas e/ou psicológicas ao ser interpretada, e que algumas dessas personagens convencem e outras, não, pois existem vários fatores, além das falas, que tornam a personagem crível; foi que escolhi cursar a segunda opção.

Somado a isso, acreditava que vivenciar a dramaturgia como ator, diretor ou outro profissional do teatro, seria a garantia de um aprofundamento dos conhecimentos adquiridos até aquele momento, além de que isso me proporcionaria outras informações que contribuiriam para o profissional futuro.

Assim, no primeiro semestre de 2002, aos 23 anos de idade, assisti no Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília - UnB, minha primeira aula como aluno do curso de Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas.

Na UnB, direcionei meus estudos de forma que pudesse somar conhecimentos artísticos práticos aos teóricos. Com isso, estive, desde o início, envolvido em processos de pesquisas que resultaram em diversos espetáculos. Cada um deles garantiu-me uma série de conhecimentos que me transformaram pessoal e profissionalmente, permitindo,

ao professor que sou, compreender melhor o universo particular de cada aluno, o que também me possibilita discutir e formar um cidadão consciente de si e do outro, na construção de um lugar coletivo.

Também na UnB surgiram-me alguns questionamentos, respondidos durante e depois do curso, acerca do ensino da Arte. Entre eles, o porquê da demora de tanto tempo para o Brasil reconhecer a Arte, em suas diferentes áreas de conhecimento, como disciplina obrigatória nas escolas de educação básica.

Com essas indagações como ponto de partida, iniciei estudos artísticos, pedagógicos, filosóficos, históricos e sociológicos a fim de entender e propagar a importância do ensino da Arte no Brasil, no âmbito da educação básica, oferecendo a esse ensino valor semelhante ao da língua portuguesa, ao da matemática, ao da geografia dentre outras áreas do conhecimento.

Entender o ensino da Arte no Brasil, desde as tentativas de sua inclusão na educação brasileira, no século XIX até a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394, de 20/12/1996, possibilitou-me oferecer ao meu aluno, principalmente pela dramaturgia, pela pesquisa e pela construção de personagens teatrais, o (re) conhecimento e a valorização de si e do outro num contexto social, contribuindo para o crescimento pessoal e profissional de um ser pensante.

Vale ressaltar que, durante meu percurso acadêmico, algumas disciplinas instigaram-me e ofereceram-me argumentos suficientes para que o foco da minha monografia de final de curso se definisse. São estas *Metodologia da Encenação e Direção I e II*; *Seminário Interdisciplinar*; *Fundamentos da Educação Artística e Estágio Supervisionado I e II*.

Metodologia da Encenação e Direção I e II, cursadas nos primeiros semestres do curso, foram as que mais mexeram comigo nesse sentido. Costumo dizer que a última disciplina, foi a que, de fato, fez-me iniciar minhas escritas acadêmicas. Entre outros benefícios, compreendi que a análise e a reflexão, embasadas em estudos e autores diversos, ampliam a visão sobre um determinado assunto. Penso que, naquele momento, consolidou-se o meu interesse pela pesquisa.

Em *Metodologia da Encenação e Direção I*, tive contato com o conto de Lima Barreto, *O Homem Que Sabia Javanês*, que, resumidamente, retrata a história de um homem que, por dinheiro, se dispõe a ensinar javanês a um senhor que, antes de morrer, desejara saber o que havia em um livro escrito na tal língua. O professor não sabia uma única palavra em javanês, contudo, com toda sua pose de homem sábio e diante de

pessoas completamente leigas a respeito do idioma javanês, passou-se por excelente docente.

As discussões geradas sobre a história do conto me fizeram refletir a respeito da quantidade de professores que “sabem javanês” e estão em sala de aula, de algum modo, modificando seus alunos para pior, além, claro, de me questionar sobre o papel do docente na sociedade.

Pensando nisso e sem abrir mão do meu interesse pela construção de personagens teatrais, foi que propus, em minha monografia final, um curso de formação continuada do professor de teatro por meio da dramaturgia escrita.

Entendia que o conteúdo de teatro obrigatório para os alunos do ensino fundamental e médio pudesse ser trabalhado a partir de textos escritos por eles, num processo de construção de personagens. Além disso, essa seria uma possibilidade de o professor criar ambientes de socialização em que o aluno pudesse (re) conhecer-se e perceber o outro num convívio saudável com as diferenças e na busca por uma sociedade consciente e melhor.

Com o ingresso na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, dois anos e meio depois de graduado, pude, nos trabalhos desenvolvidos com meus alunos, confirmar que aquilo que havia proposto estava certo, o que me deixou bem feliz.

Antes disso, porém, somado ao conhecimento acadêmico, dois momentos profissionais foram fundamentais em minha formação docente. Paralelo à graduação, tive a possibilidade de trabalhar como coordenador e professor de teatro no Programa de Atividades Lúdicas Interativas e Multidisciplinares - PLIM, voltado a crianças com idade de 3 a 13 anos. Permaneci nesse projeto de setembro de 2003 a fevereiro de 2009. Foi o meu primeiro contato com a educação infantil, no qual tive um aprendizado único. Como ainda estava na UnB, no momento que lá ingressei, pude colocar em prática e também refletir sobre aquilo que me era transmitido, principalmente, no que se referia a jogos, corpo e interpretação.

Trabalhar com crianças foi importante para que eu desconstruísse vários preconceitos em relação à educação e aprendesse a administrar melhor meu tempo em sala de aula. Com elas, tive a possibilidade de ler algumas peças, montar e refletir sobre alguns espetáculos.

Elas também me permitiram ir além, pois tive que lidar, entre uma porção de outras coisas, com o inusitado, como as birras por elas não ocuparem os acentos preferidos. Por vezes, quis desistir, mas confesso que cada novo processo com elas me

fazia enxergar aqueles estudantes de outra forma. Aos poucos compreendia o quanto a realidade de cada grupo com quem eu trabalhava determinava quem ele era. Era um princípio consciente de observação da identidade dos meus alunos.

O segundo momento importante na minha formação foi o meu ingresso no grupo de teatro do qual ainda faço parte. A convite de um amigo, juntei-me em 2009 à Equipe Teatral Confins-Artísticos – E.T.C.A.. Nela, além de pesquisar, escrever, atuar e dirigir espetáculos, lecionei oficinas de teatro, nas quais toda a dramaturgia foi criada pelos alunos a partir da pesquisa e da construção de personagens teatrais.

A E.T.C.A. foi o local que me libertou no sentido de não haver uma preocupação com o certo ou o errado. Meu interesse sempre foi colocar em prática o que eu havia aprendido na academia, permitindo-me, quando quis, experimentar e desconstruir algumas formas que já estavam enraizadas.

O trabalho realizado no PLIM e na E.T.C.A. foram importantes para o que viria posteriormente. Em março de 2009, um mês após sair do PLIM, ingressei como professor efetivo na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, onde leciono até hoje. Trabalhei em diferentes Regiões Administrativas e com alunos de diferentes anos escolares. Contudo, sempre atuei a partir da escrita dramatúrgica que nasce da pesquisa e da construção de personagens teatrais.

Em Planaltina, desenvolvi oficina de escrita criativa com os alunos do ensino médio, trabalhando a partir da leitura de mitos, da análise de letras de músicas, de imagens diversas e das histórias pessoais de cada um. Os trabalhos resultaram em textos materializados por meio de cenas e performances realizadas pelos alunos.

A experiência permitiu que os estudantes criassem outros hábitos na escola, como frequentar mais vezes a biblioteca, participar de conselhos escolares e outras reuniões, além de cobrar ações da direção. Ao mesmo tempo, passaram a respeitar-se mais e a entender melhor a comunidade em que estavam inseridos.

Em 2010, em Brasília, numa Escola Parque da Asa Norte, ministrei oficina de criação dramatúrgica a partir da construção de personagens teatrais para alunos de 6ª e 7ª séries. Os alunos trabalharam dentro de um processo colaborativo, o que resultou no texto *Maria*, encenado em parceria com os alunos de Montagem Teatral da professora Aline Seabra².

² Atriz e professora de teatro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF.

O texto nasceu do tema *O Homem do Cerrado*. Durante esse processo, os alunos assistiram a filmes, estudaram o cerrado, apreciaram e pesquisaram obras e artistas dos estados cuja vegetação é o cerrado, e também apresentaram histórias pessoais de seus pais. Nasceu, assim, um texto com tipos como a lavadeira, a beata, o namorador dentre outros. A experiência foi muito rica e contagiante. Naquele momento, os pais se envolveram tanto no trabalho a ponto de as oficinas romperem com o espaço e o horário das aulas de teatro, ganhando outros lugares.

O mais interessante nesse trabalho foi a possibilidade de os alunos se (re) conhecerem e valorizarem suas raízes. As mudanças nas relações sociais com pais, colegas e professores eram visíveis. E a escola parecia um lugar mais aconchegante e prazeroso.

Experiência semelhante foi realizada numa outra Escola Parque, também na Asa Norte, com alunos de 7ª e 8ª séries, que resultou na escrita e na encenação do espetáculo *Despedida*. Esse momento, em particular, foi bem significativo, pois os estudantes que se colocavam alheios aos acontecimentos escolares e que se mostravam desinteressados tanto pela disciplina quanto pelas relações sociais com colegas e professores, assumiram posturas diferentes e relataram sentir interesse maior pela escola, pela família e por eles mesmos.

Em 2012, na Escola Parque 313/314 Sul, trabalhei, com alunos dos 4º e 5º anos do ensino fundamental, a escrita de pequenos textos, partindo da construção de personagens teatrais, da contação de histórias, e das leituras de gibis e peças infantis, resultando em pequenas cenas inspiradas nas cantigas de roda e no universo infantil dos alunos envolvidos. Percebi, com esse trabalho, um interesse maior dos alunos pela escrita e leitura, além de vê-los apropriando-se e entendendo suas histórias e demonstrando uma melhora nas relações interpessoais.

Por outro lado, percebi que havia certo incômodo, principalmente nos alunos do 5º ano, em participar das atividades que envolviam práticas corporais e vocais. Também percebi que esses alunos agiam diferentemente dos demais nas relações com os pais, quando estes iam à escola, por exemplo. Eram alunos que questionavam o uso do uniforme e que por, diversas vezes, reforçavam a ideia de não serem mais crianças. Foi aí que começaram os meus questionamentos acerca da existência de uma identidade do aluno pré-adolescente.

Ainda na Escola Parque 313/314 Sul, fui Supervisor Pedagógico no ano de 2013. Nessa função, trabalhei diretamente com 26 professores de Artes (Artes Visuais, Música

e Teatro) e 10 de Educação Física, supervisionando diferentes projetos, o que me engrandeceu pessoal e profissionalmente, permitindo-me também entender a escola pelos olhos de quem a gerencia.

Tal experiência mostrou-me, num sentido maior, o quão importante é, para os profissionais de uma escola, o reconhecimento dos seus alunos enquanto sujeitos que escrevem as suas histórias. Várias foram as discussões sobre cultura, comunidade e outros assuntos que, independente do caminho, levavam-nos à busca, ao reconhecimento e à valorização das identidades.

Atuei como Supervisor Pedagógico por um ano. Como tinha interesse em cursar o mestrado, continuar na função tornou-se inviável para mim. Assim, no ano de 2014, retornei para a sala de aula, transferindo-me para outra Escola Parque, também na Asa Sul, onde dei continuidade aos estudos e aos trabalhos que estava desenvolvendo, sobretudo, com os alunos do 5º ano do ensino fundamental. Como resultado, o que percebi é que, no momento em que o aluno começa a reconhecer-se na escola, este passa a valorizá-la mais.

Nessa escola, desenvolvi um projeto que deu início ao meu desejo de investigar e de compreender a existência de uma identidade do aluno pré-adolescente. Os estudos lá iniciados tiveram continuidade, neste ano letivo de 2015, na Escola Parque 313/314 Sul, onde voltei a lecionar. O projeto realizado este ano, amparado pelos conhecimentos adquiridos na Pós-Graduação *Lato Sensu* em Letramento e Práticas Interdisciplinares, será descrito, detalhadamente, mais adiante.

Meu ingresso na especialização se deu em setembro de 2014, na Universidade de Brasília. Desde o início fui presenteado com inúmeras leituras que têm contribuído com a minha formação pessoal e docente, e também com a forma como tenho enxergado o mundo. Muitos preconceitos linguísticos foram desconstruídos e isso me deixa feliz.

Compreender o letramento somado a tantas outras compreensões faz-me acreditar que uma escola significativa, prazerosa e que dialoga com o mundo atual, ofertando ao aluno um espaço que preze a educação, no seu sentido mais amplo, e não apenas a escolarização, ainda é possível.

Para finalizar, a especialização que tantas questões geraram em mim e que aqui se materializa neste trabalho, reforçou meu desejo de entender um pouco mais a identidade no contexto da pós-modernidade.

1.2 – Um passeio pela pós-graduação

O ato da leitura foi se modificando com os anos. Rojo diz que “no início da segunda metade do século XX, ler era visto – de maneira simplista – apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado da linguagem do texto” (ROJO, 2004, p. 2).

Mais tarde, novas pesquisas e estudos sobre o letramento permitiram que o ato de ler ganhasse outros significados. Sobre isso, Rojo diz que:

muitas outras capacidades nele envolvidas foram sendo apontadas e desveladas: capacidades de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento, capacidades lógicas, capacidades de interação social etc. A leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além dos fonemas. (ROJO, 2004, p. 3)

Sabe-se que, durante muito tempo, as tarefas de leitura e de escrita foram tradicionalmente atreladas ao ensino de Língua Portuguesa. Ainda hoje, alguns professores, pais, alunos e demais membros da comunidade escolar, defendem a ideia de que ler e escrever se aprende nas aulas de português, ignorando, assim, qualquer possibilidade de leitura de mundo que o aluno traz consigo e, também, os multiletramentos tão evidentes em nossa sociedade pós-moderna.

A Pós-Graduação em Letramentos e Práticas Interdisciplinares, no entanto, desmistificou essa crença e reforçou a importância das demais disciplinas, como Arte, por exemplo, no processo de letramento escolar. Bortoni-Ricardo (2010), destaca que no ato da leitura com compreensão, o leitor tem que mobilizar conhecimentos estocados nas diversas áreas e disciplinas para dialogar competentemente com o texto. Por essa razão, entende-se a leitura como um processo sintetizador.

Com isso, pode-se afirmar que trabalhos interdisciplinares quando abarcam os letramentos múltiplos, tornam-se cada vez mais necessários no ambiente escolar. Ao aluno, deve-se ofertar o acesso a diferentes textos, o que contribuirá para que ele compreenda, avalie e participe ativamente da sociedade em que está inserido.

Com essa breve explanação sobre o letramento, faço um curto, mas significativo passeio pela pós-graduação, registrando o quão importante foi, para a minha formação,

cada texto lido, cada módulo que me foi ministrado, cada fórum com as diversas discussões que tivemos e cada encontro presencial com suas tantas informações.

O curso, dividido em sete módulos, com uma média de um mês cada, trouxe-me um apanhado de textos de vários autores do letramento e da pedagogia crítica. As leituras auxiliaram-me no entendimento do que me propus pesquisar e contribuíram para que minha prática docente fosse sendo aprimorada durante o percurso.

O primeiro módulo, *Linguagens e Letramentos na Sociedade e na Escola: Construindo Pontes*, ministrado pela professora Juliana Freitas Dias, que me orienta neste trabalho, mostrou o quão necessário torna-se conhecermos a nossa história e a história de nossos discentes.

Os textos todos mostraram a importância das leituras que ultrapassam a decodificação das palavras e invadem o nosso cotidiano. Foi ali o meu encontro com o letramento e a interdisciplinaridade, evidenciando a necessidade de ambos na escola que defendo. Além da leitura do memorial da própria professora, ler *A importância do Ato de Ler*, de Paulo Freire foi provocativo no sentido de eu buscar as minhas memórias e (re) descobrir em que momento me encantei com a história que tracei e com a pesquisa que desenvolvo aqui.

O segundo módulo, *Uma Ponte Segura Para o Letramento Escolar*, ministrado pelo professor André Lúcio Bento, foi importante na desconstrução de alguns preconceitos linguísticos e para que eu me familiarizasse com outros letramentos. Ali também a interdisciplinaridade ganhou força, e a necessidade de levar aos meus alunos outras leituras materializou-se.

No terceiro módulo, *Metodologia do Trabalho Científico: Construindo uma Atitude Investigativa*, orientado pela professora Daniele Marcelle Grannier, dei início a minha pesquisa, com a construção do meu pré-projeto, elaborando caminhos que se tornaram mais claros nos módulos seguintes, quando eu compreendi, de fato, o que queria estudar.

No quarto módulo, *Outras Leituras, Outros Olhares: Tecendo Teias e Fios*, oferecido pela professora Viviane Cristina Vieira, identifiquei-me com cada texto e vídeo. As discussões nos fóruns foram ricas e pertinentes ao que estávamos estudando. Além disso, outros conceitos foram formados. A leitura está em tudo e em todos. Mais que alfabetizar, ficou claro, neste módulo, a importância de oferecer aos alunos o letramento.

No quinto módulo, *Letramento e Práticas Pedagógicas: Construindo Espaços Interdisciplinares*, ministrado pela professora Ormezinda Maria Ribeiro, o que mais se evidenciou, complementando o que já vinha sendo trabalhado nos módulos anteriores, foi a necessidade de (re) pensarmos a escola como um local que dialoga com a sociedade e que oferece aos alunos um ensino significativo.

Não podemos ficar presos num formato que prioriza a individualidade de cada disciplina. Projetos que prezem a interdisciplinaridade precisam ser construídos e aplicados nas escolas. Criar uma relação entre os vários saberes torna-se fundamental na escola atual.

No Sexto módulo, *Avaliação Formativa e Letramentos: Construindo Caminhos para a Execução de Novos Projetos*, oferecido pela professora Veruska Ribeiro Machado, tivemos acesso a autores que discorrem sobre a avaliação para que discutíssemos a importância desta no ambiente escolar, refletindo sobre formas adequadas de aplicá-la aos alunos. Foi um momento de discussões valiosas, principalmente por sermos professores de diferentes séries, escolas e áreas de conhecimento. Finalizei este módulo com outra visão sobre avaliação, o que, possivelmente, irá me tornar um professor mais justo.

No sétimo e último módulo, *Práticas e Letramentos nas Diversas Áreas do Saber*, de autoria da professora Maria do Rosário do Nascimento Ribeiro Alves, tive acesso a conteúdos mais direcionados a minha área de conhecimento - Artes, dialogando, porém, com professores de outras disciplinas de Códigos e Linguagens (língua portuguesa, língua estrangeira e educação física). Como nos demais módulos, apropriei-me de textos e de discussões que também me norteiam na escrita deste trabalho.

Paralelamente aos módulos citados, fui acolhido pela sala de monografia, sendo eu orientado virtual e presencialmente pela professora doutora Juliana Freitas Dias, que, em cada orientação, deixou-me mais envolvido com a pesquisa que desenvolvo. Além disso, foi nesse ambiente de orientações que algumas leituras, até então desconhecidas, foram apresentadas a mim, sobretudo, acerca de discurso e identidade.

Finalizo este curso ciente de que a pós-graduação transformou-me em cada passo dado. Saio dela mais forte e realizado com a minha prática docente, mas sei que meu trabalho não se encerra aqui. A pesquisa nunca se esgota, apenas abre novas questões. Espero, portanto, que o texto que apresento possa ser útil aos leitores que tiverem acesso.

1.3 – Contextualização ampla

O trabalho que desenvolvo, amparado em leituras que versam sobre o ensino das artes, a ADC, a identidade no contexto pós-moderno e o pré-adolescente, além da pesquisa de campo que realizei com alunos do 5º ano do ensino fundamental, surge como resposta aos anseios e às questões que possuo como docente de teatro, e objetiva apontar caminhos para a construção de uma escola que acolha devidamente o aluno pré-adolescente, tornando-se, assim, um lugar significativo para esse estudante.

Há algum tempo, leciono teatro para um público que não mais se considera criança, mas que ainda não se encontra na adolescência. São alunos com idade entre 09 e 11 anos, estudantes do 5º ano do ensino fundamental, que vivem a derradeira infância e que, em seus discursos, sobretudo orais, demonstram passar por crises de identidades. Algumas dessas crises talvez sejam comuns nessa faixa etária, considerando que fatores diversos como a chegada da puberdade, por exemplo, contribuem para isso.

Em conformidade com o artigo 2º, da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, a pessoa até os doze anos de idade incompletos é considerada criança e aquela entre os doze e dezoito, adolescente. O público a que me refiro, embora descrito pela legislação como criança, neste trabalho, será chamado de pré-adolescente, sendo este o termo usado popularmente.

Trata-se de um grupo, aparentemente pouco estudado, mas que requer atenção tanto quanto a infância e/ou a adolescência. Desde que me tornei docente desses alunos, pude perceber que alguns colegas professores ficam sem saber como agir com eles, pois não querem desrespeitá-los, tratando-os de uma forma que soaria ruim, como se fossem crianças e/ou exigindo e esperando deles atitudes como se já fossem adolescentes.

Mas afinal, quem são esses alunos? É fato que seus interesses são diferentes dos de uma criança com menos idade e também dos de um adolescente. Mas que interesses são esses? Como eles se sentem? Como eles se enxergam? Como veem a escola? Essas e tantas outras perguntas, somadas à minha experiência em sala de aula, com essa faixa etária, foi o que primeiro me motivou a materializar esta pesquisa. Mas como realizá-la?

Em 2014, numa outra escola parque, também em Brasília/DF, desenvolvi um trabalho³, com alunos do 5º ano do ensino fundamental, que foi o pontapé para o projeto

³ O trabalho desenvolvido foi apresentado como pôster no XIV Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada, intitulado *Fluxos e correntes: trânsitos e traduções literárias*, que aconteceu no período de 29 de junho a 03 de julho de 2015, na cidade de Belém/PA.

idealizado e concretizado neste ano de 2015, na Escola Parque 313/314 Sul, que serviu como lócus desta pesquisa.

Nesse espaço, trabalhei a dramaturgia enquanto literatura num processo de buscar o reconhecimento de identidade do aluno pré-adolescente por meio da prática da escrita, em sala de aula, de pequenas cenas dramáticas que nasceram da pesquisa e da construção de personagens teatrais, de jogos de socialização, de leituras imagéticas e textuais e de observação e registro do cotidiano fora da escola.

A junção do trabalho realizado em 2014 com os conhecimentos adquiridos na Pós-Graduação em Letramento e Práticas Interdisciplinares, que tem como resultado final esta monografia, gerou o projeto *Quem sou eu? A identidade do aluno pré-adolescente no contexto escolar*.

2 – Sobre alguns conceitos

Nesta sessão abordo a escola, o letramento e a relação do letramento com o ensino das artes, além de discorrer brevemente sobre discurso e identidade e também sobre o pré-adolescente, que me dão suporte no trabalho que realizei com os meus alunos.

2.1 – A escola e o letramento

A sociedade vive um momento de grandes transformações, principalmente no que se refere ao surgimento e ao uso das novas e variadas tecnologias digitais. Nesse sentido, a escola, enquanto local de formação de um cidadão que se reconheça individual e coletivamente, consciente de seus direitos e deveres, deve ser (re) pensada para que não perca o seu sentido.

O aluno deve ser considerado o elemento principal de uma escola e entendido como sujeito que também escreve sua própria história. Dessa forma, algumas práticas docentes devem ser reavaliadas e, se necessário, desconstruídas.

Muitos professores, em diversas situações e por diferentes motivos, agem como se trabalhassem com um tipo específico de aluno, não compreendendo e respeitando as individualidades e histórias de cada sujeito, o que me remete a Escola Tradicional que, de acordo com estudiosos como Paulo Freire (1996) e Demerval Saviani (1997), funciona num sistema hierárquico, em que os alunos são considerados um bloco único e homogêneo, sendo então, submetidos a normas, horários e currículos rígidos, fazendo da obediência a primeira virtude do discente.

Além disso, a relação professor–aluno nessa escola, “mostra-se bem mais autoritária e, os conteúdos são considerados verdades absolutas” (FERRAZ e FUSARI. 1993, p. 30), ou seja, é uma relação centrada no professor, e, ao aluno, cabe apenas reter o conhecimento transmitido pelo docente. Segundo Paulo Freire (1996), o estudante, na Escola Tradicional, é exclusivamente preparado para reproduzir os conhecimentos assimilados durante as avaliações institucionais. Não há a exigência de maiores elaborações pessoais.

Romper com esse pensamento e transformar a escola num lugar atrativo e significativo ao estudante é algo que, possivelmente, tenta-se desde sempre. Algumas práticas docentes, porém, têm mostrado o insucesso dessa busca. Não é incomum, por

exemplo, ouvir ex-alunos dizerem que não viam sentido em alguns conteúdos que lhes eram transmitidos, pois estes não lhes eram e nem seriam úteis na vida cotidiana.

Ouve-se também, como queixa, a proibição de alguns recursos em sala de aula, como a calculadora, para priorizar um ensino focado na memorização, mas que poderiam ter facilitado o processo de aprendizado e tornado as aulas mais prazerosas e próximas da realidade dos alunos.

É fato a necessidade de (re) pensar a escola de educação básica para um ensino de qualidade. No Brasil algumas ações estão sendo tomadas objetivando uma escola mais próxima à realidade dos alunos. Isso é confirmado, por exemplo, no documentário brasileiro *Quando sinto que já sei*, dos diretores *Antonio Sagrado, Raul Perez e Anderson Lima*.

Esse documentário, de 2014, relata algumas práticas educacionais ditas inovadoras que estão acontecendo em algumas escolas brasileiras. No filme há depoimentos de alunos, pais, professores e diferentes outros profissionais que defendem mudanças no formato de escola atual.

O conteúdo do documentário, entre outros pontos, possibilita questionamento e avaliação sobre os resultados obtidos em escolas convencionais em que diversos hábitos escolares são mantidos, como a disposição das mesas e cadeiras em fileiras, um horário específico para o recreio, além de professores que ainda se colocam como detentores da informação agindo apenas como os transmissores de conteúdo aos alunos.

Refletindo um pouco sobre o assunto e com base nas discussões tidas na pós-graduação, entendo o letramento e a prática interdisciplinar como possibilidades de um ensino condizente com a sociedade pós-moderna, principalmente, quando penso no aluno pré-adolescente.

Enquanto me preparava para escrever sobre letramento, recordei-me de uma entrevista⁴ que tive acesso há alguns anos. Nela Tião Rocha, educador mineiro, à época com 59 anos, faz várias críticas ao ensino convencional, distingue educação de escolarização e diz ter um sonho: escolas que sejam tão boas que professores e alunos queiram frequentá-las aos sábados, domingos e feriados. A entrevista, com parte reproduzida abaixo, vai ao encontro com os meus pensamentos sobre o letramento e a escola que almejo.

⁴ Entrevista cedida pelo educador Tião Rocha ao jornalista Uirá Machado, da Folha de São Paulo, em 26 de novembro de 2007.

Folha (Uirá Machado) - Toda a sua história como educador é feita do lado de fora das escolas convencionais. Qual é o seu problema com a escola formal?

Tião Rocha - Se eu tivesse um analista, isso seria um prato cheio para ele. Comecei a ter problemas com a escola desde que entrei, aos sete anos. Logo no primeiro dia de aula, no Grupo Escolar Sandoval de Azevedo, Belo Horizonte, a professora Maria Luiz Travassos nos levou para a sala de leitura, pegou um livro, "As Mais Belas Histórias", da dona Lúcia [Monteiro] Casasanta, e começou a ler: "Era uma vez um lugar muito distante, onde havia um rei e uma rainha (...)". Eu levantei a mão e falei: "Professora, eu tenho uma tia que é rainha". Ela desconversou, pediu para eu ficar quieto. Ela prosseguiu a história. Depois que a interrompi duas ou três vezes, ela me mandou calar a boca e ir falar com a diretora, dona Ondina Aparecida Nobre. Ela me deu um tranco, perguntou se eu queria ser expulso. A partir daí, eu sempre inventava coisa para matar a aula. Nunca tive uma escola boa. Nunca tive prazer na escola, mas sempre quis aprender. Quando fui para a faculdade, estudei história e antropologia, fui resgatar a história da minha tia, que era rainha do congado. Para pagar os estudos, eu precisava trabalhar. Fui dar aula e me dei conta de que, se eu achava aquilo chato, meus alunos também, porque eu era um reprodutor da mesma chatice.

Folha – E você conseguiu mudar?

Rocha - Não. Criava jeitos diferentes de trabalhar com os alunos, inovava, mas, no fim, era uma experiência muito reformista. Ela começou a ser transformadora quando aconteceu o fato com o Álvaro, minha primeira grande perda [o garoto, excelente aluno, se suicidou]. Aí eu falei: "Opa! Não adianta querer que os meninos aprendam história se eu não consigo aprender a história da vida deles". Então comecei a deixar de lado não só a forma mas também o conteúdo. Por exemplo, pedia aos alunos para pesquisarem em casa: sobre cantiga de ninar, expressões populares, jogos etc. Um pai chegou para mim e disse: "Vim te agradecer, porque eu tinha um problema de relacionamento com meu filho, mas agora ele apareceu querendo saber sobre as brincadeiras de quando eu era criança e começamos a conversar, a brincar". Eu nem sabia que aquele negócio estava ajudando a aproximar pais e filhos. Aí eu fui me libertando dos conteúdos cheirando a mofo e comecei a ver que estava partindo para outra coisa. Esse processo foi evoluindo na reflexão sobre o que é deixar de ser professor e virar educador. O professor ensina, o educador aprende. (Folha de São Paulo, 2007)

Na fala do entrevistado, na primeira resposta, quando ele diz ter uma tia rainha, é possível perceber como o letramento é rico e abrangente e como as diferentes linguagens englobadas por ele possibilitam a formação de um leitor consciente e atento ao que lhe cerca. Por outro lado, percebe-se como a escola torna-se ineficiente ao negar a história e cotidiano de seus discentes. Foi preferível à professora punir seu aluno a escutar a história da tia dele. Isso não só impossibilitou um elo entre escola e sociedade como também contribuiu para que aquela perdesse o sentido para o estudante.

Na segunda resposta, Rocha, ao dizer que não adiantava ensinar história se ele, enquanto professor, não conseguia conhecer a história de seus alunos, confirma a insignificância da escola quando não dialoga com a realidade de quem a frequenta. Mais que um local de transferência de conhecimentos diversos, em que o aluno apenas recebe o que é transmitido pelo professor, uma instituição de ensino deve ser um local de

socialização e aprendizado condizente com o que se vive fora dela. Criar meios para que os alunos (re) conheçam suas histórias, possivelmente, é um caminho na construção de uma escola prazerosa e necessária a todos que fazem parte dela. Ao mudar algumas atitudes e ao (re) pensar a sua prática, Tião Rocha não só se aproximou de seus discentes como conseguiu um diálogo com os pais destes.

Mas afinal, que tem a ver letramento com a escola no contexto atual? Passamos por um momento, que vem de muito tempo, em que o aluno, no geral, tem sido escolarizado e não educado. Isso contribui na formação de um aluno moldado pela priorização de um conhecimento erudito, que, na maioria dos casos, nega o conhecimento que o discente traz com ele. Além disso, o aluno, embora tenha acesso a conhecimentos diversos, corriqueiramente, não sabe como fazer uso deles fora da escola. O letramento quando trabalhado em todas as linguagens possibilita o acesso à educação em seu sentido amplo, formando um aluno que interaja positivamente com a sociedade.

Diversas vezes pensei em como o letramento é entendido por grande parte das pessoas que defendem a importância da leitura na sociedade pós-moderna. Foram vários os momentos e em lugares diferentes que eu escutei, por parte desses defensores que vivemos numa sociedade de alunos, e não leitores. Se pensarmos leitores como pessoas que compreendem e fazem uso adequadamente do que leem, além de simplesmente terem a capacidade de decodificar códigos escritos para o oral, é possível concordar com essa afirmação.

No artigo *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*, Roxane Rojo diz que “a maior parcela de nossa população, embora hoje possa estudar, não chega a ler” (ROJO, 2004, p. 1). Ela argumenta que “a escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la.” (*idem*)

Por outro lado, considerando as leituras (matemática, científica, imagética, literária, entre outras) que fazemos diariamente, por exemplo, ao assistir a um vídeo, olhar uma fotografia, folhear uma revista, gargalhar ao escutar uma piada, embarcar em um ônibus, verificar a bula de um remédio e responder aos *emoticons* recebidos virtualmente em redes sociais, torna-se incoerente dizer que nossos alunos não têm o hábito da leitura. Talvez, seja possível concluir que ainda há um número modesto de estudantes que leem livros impressos e/ou que leem pouco o que gostaríamos que lessem, mas dizer o contrário, não, pois eles leem o tempo todo.

De acordo com os conhecimentos transmitidos no módulo 7 desta pós-graduação, as relações com o ler e o escrever mudam conforme as transformações que vão ocorrendo em um determinado tempo. Isso nos possibilita a compreensão de que “a leitura e a escrita são construções sociais que se acomodam e se organizam para o atendimento e a solicitação de uma época com determinados anseios e questões”.⁵

A relação da leitura com a escrita pode ser comparada com a relação do homem com a sociedade. A leitura de mundo, defendida por Freire (1981) hoje tem uma visibilidade e importância que, talvez, não tivesse há cinquenta anos. Para a professora Rosário,

a informação escrita está presente em todas as áreas da vida e, cada vez mais, devemos ser capazes de compreender e reagir ao conteúdo escrito e de nos comunicar por meio de textos a fim de cumprir nosso papel na sociedade como cidadão, consumidor ou como trabalhador.⁶

A afirmação feita pela professora evidencia o quanto necessário é o trabalho com o letramento por meio de textos multimodais na escola, quando se objetiva a formação de um aluno que consiga fazer uma leitura de si, do outro e do mundo ao qual pertence. Rosário no texto introdutório da sua disciplina, diz que:

A presença das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas e em outros tantos lugares, e as mudanças relacionadas ao lazer, aos estudos e à prestação de muitos serviços como, por exemplo, bancos *online*, comércio eletrônico e *smartphones*, transformaram o domínio das competências em letramento e numeramento ainda mais importantes para a plena participação na vida moderna.

De fato, nunca a leitura e a escrita em uma perspectiva letrada foram tão requisitadas, isto, porque do lado de fora da escola, o mundo mudou muito. Novas formas de comunicação estão mais presentes e, conseqüentemente, novas práticas de letramento (letramentos múltiplos) são cada vez mais exigidas.

Hoje, nossos alunos (as) estão cercados (as) de informações escritas por onde quer que passem, seja nas ruas, em casa, nos mercados, na escola, nos ônibus e em muitos outros ambientes, e o letramento se faz necessário para a compreensão desse universo, além de possibilitar uma atuação com mais autonomia diante dele.⁷

Considerando o trecho lido, a escola deve proporcionar um ensino em que o aluno tenha a possibilidade de utilizar os conhecimentos adquiridos em sua vida cotidiana, portando-se com mais autonomia diante da sociedade atual.

⁵ Trecho disponível na seção *Nossas Primeiras Reflexões*, da semana 4, do módulo 7.

⁶ Comentário retirado da seção *Nossas Primeiras Reflexões*, da semana 4, do módulo 7.

⁷ Idem.

E mais, a sociedade pós-moderna carrega em si uma heterogeneidade de práticas sociais de leitura e escrita. O aluno, de certa forma, tem se apropriado delas e isso exige que professores e escola (re) pensem suas práticas. Torna-se cada vez mais necessária a inclusão e o aprofundamento, dentro da escola, dos letramentos múltiplos, ou seja, das mais variadas práticas existentes de leitura e de escrita que circulam na sociedade, sejam escolares ou não escolares, sejam locais ou globais, valorizadas ou não valorizadas.

De acordo com Rojo, um dos principais objetivos da escola é “possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (2009, p. 107).

Assim sendo, a escola tem de ter como uma de suas prioridades, o ensino dos letramentos múltiplos, fornecendo ao aluno condições para que ele consiga ler, entender e responder adequadamente à sociedade letrada. A escola precisa ultrapassar os seus muros e dialogar com as leituras existentes na sociedade.

2.1.1 – O letramento e o ensino das artes

A pesquisadora em educação Rita Bruzzi defende que a educação ideal para tornar um estudante letrado “seria aquela que possibilita a construção de conexões entre o discurso da comunidade do aprendiz e o discurso da escola” (2012, p. 82). Assim, percebe-se a importância do ensino das artes na formação do estudante, visto ser uma área de conhecimento que se apropria de diferentes letramentos, o que facilita o diálogo entre escola e sociedade.

Entre outros, as artes se apropriam dos letramentos literários, imagéticos, tecnológicos, matemáticos e científicos. O uso desses letramentos ocorre em atividades que os une constantemente. Isso contribui com o aprendizado do aluno, que tende a encontrar significado no conhecimento apreendido na escola e relacioná-lo com o conhecimento existente no cotidiano fora dela. Além disso, o ensino das artes, somado aos múltiplos letramentos contribui para que o discente se socialize mais e com isso (re) conheça a si e também ao outro.

O ensino das artes no Brasil possui extenso processo de transformação, como afirmado nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, em que “a aprendizagem e o ensino da Arte sempre existiram e se transformaram, ao longo da história, de acordo

com normas e valores estabelecidos em diferentes ambientes culturais”. (ARTE. 1998, p. 20)

Nesse sentido, o século XIX teve importância significativa. Foi nele que D. João VI, coroado rei em 1818, pouco tempo após sua chegada no Brasil (1816), autorizou a formação de uma equipe de artistas franceses, para aqui organizarem um sistema de ensino de artes e ofícios, que ficou conhecido como *Missão Francesa*.

Passado esse período, o ensino das artes, sobretudo do desenho, foi ganhando espaço em escolas de educação formal e informal. Todavia, somente no século XX, em 1971, é que foi incluído nas escolas de ensino fundamental e médio. Neste momento, visava-se uma iniciação generalista nas artes, que consistia no ensino, ao mesmo tempo e pelo mesmo professor, de quatro linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro.

Com a reformulação dos currículos e a obrigatoriedade da Arte, enquanto disciplina na educação básica, implementadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 1996, as quatro linguagens, então mencionadas, no âmbito curricular formal, foram separadas. Com isso, cada professor passou a ter a obrigação de obter especialidade em sua área de atuação.

A obrigatoriedade da Arte na educação básica foi uma conquista visto que ela, num sentido ruim, era entendida como sinônimo de recreação e, ao mesmo tempo, um desafio, pois a prática cotidiana em nossas instituições de ensino, em diversos casos, demonstra despreparo a esta modificação curricular.

Os PCNs dialogam com a LDBEN. Eles foram elaborados por profissionais de educação que procuraram respeitar, por um lado, diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país e por outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.

Os PCNs constituem um referencial de qualidade para a educação no ensino fundamental em todo o país. Tem como função “socializar discussões e pesquisas, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (...)”. (VOLUME 1. 1998, p. 33)

A LDBEN e os PCNs pretendem possibilitar, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla e complexa, uma educação que possibilita a construção da cidadania dentro de um ideal de crescente igualdade de direitos entre os cidadãos.

Com relação às artes, os PCNs (1998) defendem que elas são tão importantes quanto as demais áreas de conhecimento no processo de ensino aprendizagem e que promovem o desenvolvimento cultural dos alunos. Sobre o teatro, especificamente, eles dizem que tal linguagem proporciona aos “jovens e adultos possibilidades de compartilhar descobertas, ideias, sentimentos, atitudes, ao permitir a observação de diversos pontos de vista, estabelecendo a relação do indivíduo com o coletivo e desenvolvendo a socialização”. (ARTES. 1998, p. 88)

Ou seja, proporciona e amplia a capacidade do diálogo, da tolerância, da negociação e de lidar com regras, permitindo, assim, que as experiências vividas em práticas teatrais, por exemplo, ultrapassem as barreiras da escola. Aliás, o teatro tem tido grande visibilidade na escola e tem sido trabalhado de forma, que possibilite a ampliação de horizontes do aluno.

Neste trabalho, o ensino do teatro, junto ao letramento, possibilitou ao aluno pré-adolescente o (re) conhecimento de sua identidade.

2.2 - Discurso e Identidade

Certo de que o estudo da identidade, tão em voga atualmente, é necessário no ambiente escolar, e com o intuito de compreender como o pré-adolescente identifica a si e ao outro socialmente, acreditando que os resultados obtidos me auxiliarão e, possivelmente, também outros professores, para podermos direcionar nossas práticas para um contexto em que a educação seja de fato transformadora, discorro abaixo, com base em Fairclough (2001) e Dias (2004) sobre o discurso, com base na Análise de Discurso Crítica (ADC) e também sobre identidade, a partir da obra *A identidade cultural na pós-modernidade*, de Stuart Hall (2006).

Norman Fairclough professor e pesquisador na Universidade de Lancaster, Grã-Bretanha, foi um dos fundadores da Análise do Discurso Crítica, ao publicar em 1985, no *Journal of Pragmatics*, o artigo *Critical and descriptive goals in Discourse Analysis*.

Sobre a ADC, Maria Ottoni afirma que ela “constitui um modelo teórico-metodológico que estabelece um diálogo entre a Ciência Social Crítica e a Linguística, especialmente a Linguística Sistêmico-Funcional” (2014, p. 28). Ottoni diz, ainda, que “uma das características que define esse modelo é o fato de que, na tentativa de compreender os problemas sociais, (ele) não fica estagnado dentro de um único campo disciplinar” (2014, p. 28), o que é visível na leitura de Norman Fairclough, que entende

o discurso como “um modo de ação, uma forma como as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação”. (2001, p. 91)

Fairclough (2001) discorre sobre o discurso e suas transformações a partir de três concepções: análise de texto (falado ou escrito), análise da prática discursiva (produção, distribuição e consumo do texto) e análise da prática social (ideologia, hegemonia). O foco está na mudança social por meio do discurso, considerando o uso da linguagem, também, como forma de prática social.

A partir das leituras que fiz e dos autores que aqui me embasam, entendo que o discurso tem a linguagem como o seu maior objeto e que está presente em todas as sociedades. Entre os sujeitos, ele se manifesta de diferentes formas. Há os discursos orais, os escritos, os que se apresentam por meio de símbolos e tantos outros.

Da leitura de Fairclough, é possível compreender que o discurso permite uma análise da identidade do sujeito e que essa análise levará em conta o contexto em que o discurso foi produzido.

Fairclough permite ainda, entre outros pontos, um entendimento do discurso como um “modo de ação, uma forma como as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros e, também, como um modo de representação” (2001, p. 91). Em complemento a isso trago uma fala de Juliana Dias quando afirma que:

conceber o discurso como parte da prática social implica entender o discurso como um MODO DE AÇÃO sobre a constituição do mundo, como um MODO DE REPRESENTAÇÃO desse mundo e ainda como um MODO DE IDENTIFICAÇÃO dos sujeitos que interagem no mundo. (DIAS, 2004, p. 2)

Dias, em seu artigo *O Analista do Discurso e sua Prática Teórica e Metodológica*, amparada por Choulariaki e Fairclough (1999), diz que “a palavra discurso relaciona-se etimologicamente com a ideia de curso, percurso, movimento. É a palavra em ação” (DIAS, 2004, p. 2). E, sobre o discurso, diz que ele, além da linguagem em uso, representa o “uso imbricado nas relações e processos sociais, no sistema de valores e crenças, na constituição das identidades dos sujeitos sociais que interagem na atividade material concreta, sob a forma verbal ou não-verbal”. (DIAS, 2004, p. 6)

Esse artigo permite a compreensão da identidade do sujeito a partir do discurso que envolve as práticas sociais, o que vai ao encontro dos estudos de Fairclough (2001) e também das noções de identidade propagadas por Stuart Hall (2006).

Hall nos coloca que a modernidade tardia, que surgiu na segunda metade do século XX, e suas transformações geraram o que ele define como sendo uma crise de identidade, que fragmentou o homem moderno e o descentrou, modificando a compreensão do ser humano sobre si e sobre o mundo do qual faz parte.

Em seu livro, *A identidade Cultural na Pós-Modernidade*, Hall explora, analisa e discute algumas questões em torno da identidade na sociedade atual, avaliando a crise de identidade e, relatando como ela foi se construindo no contexto histórico. Assim, Hall tenta identificar “em que consiste essa crise e em que direção ela está indo”. (HALL, 2006, p. 7).

Além disso, o autor direciona seus escritos em busca de respostas a questões como: “que pretendemos dizer com ‘crise de identidade’? Que acontecimentos recentes nas sociedades modernas precipitaram essa crise? Que formas ela toma? E, quais são suas consequências potenciais?”. (HALL, 2006, p. 7)

Hall ainda aborda pontos em torno das “mudanças nos conceitos de identidade e de sujeito” (2006, p. 8). E desenvolve argumento com relação a identidades culturais, “aspectos de nossas identidades que surgem de nosso "pertencimento" a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais”. (HALL, 2006, p. 8)

Dialogando com Hall, ao discorrer sobre o discurso no contexto da modernidade tardia, Dias mostra que:

Os avanços na esfera da comunicação e no que concerne às novas formas da tecnologia da informação, somados à moldura cultural da atualidade e à superação das categorias tempo e espaço, marcam essa nova fase da vida social. Em decorrência das transformações em escala global, os indivíduos em seus mundos internos também passam por inúmeras mudanças de ordem identitária, emocional, ideológica e, conseqüentemente [sic], discursiva. (DIAS, 2004, p. 4-5)

A ADC vai ao encontro da identidade defendida em Hall como um meio de (re) conhecê-la ao valorizar a “transdisciplinaridade como percurso de investigação, especialmente no que tange à compreensão dos fenômenos sociais que têm sofrido profundo impacto com a modernidade tardia” (DIAS, 2004, p. 5). Assim, o estudo da ADC ganha relevância no estudo das identidades atuais.

Hall diz que “As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”. (HALL, 2006, p. 7) Se antes a compreensão de um sujeito se dava de forma tranquila, hoje isso se torna mais complexo. Fatores como a globalização, por exemplo, tem contribuído para o

encurtamento entre as diferentes culturas e com isso tem modificado e gerado a chamada ‘crise de identidade’.

O autor, ao abordar tal crise, assegura que ela é enxergada como “parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2006, p. 7). Assim, entender o discurso e realizar uma análise dele é um caminho para o (re) conhecimento de uma identidade. “O discurso é considerado como elemento semiótico das práticas sociais, incluindo não só a linguagem, como também a comunicação ‘para-verbal’ (expressões faciais, movimentos do corpo, os gestos), bem como as imagens visuais”. (DIAS, 2004, p. 6)

Hall (2006) apresenta três concepções de identidade: *sujeito do Iluminismo* (Individualista), *sujeito sociológico* (relação com outras pessoas) e *sujeito pós-moderno*. Aqui, foco nos sujeitos sociológicos e pós-modernos, principalmente, por condizerem com a pesquisa realizada com os alunos pré-adolescentes, já que os investiguei também a partir da relação social entre eles, e da relação deles com a sociedade.

Sobre o sujeito sociológico, Hall o abarca partindo do viés de que

ele reflete a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não é autônomo e auto-suficiente, mas é formado na relação com "outras pessoas importantes para ele", que mediam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos — a cultura — dos mundos que ele/ela habita. (HALL, 2006, p.11)

Nesse sujeito, a identidade se forma da relação entre o eu e a sociedade. O indivíduo continua mantendo a sua essência interior, o seu ‘eu real’, mas este é modificado “num diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL. 2006, p.11). Isso contribui para que o sujeito adentre num processo em que ele adquire diferentes identidades, algumas delas, segundo o autor, contraditórias e não resolvidas. E esse processo dá origem ao sujeito pós-moderno.

Sobre ele, Hall descreve o seguinte:

O sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). E definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são

unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2006, p. 12-13)

A partir da compreensão desses sujeitos, torna-se mais fácil entender como a identidade tem sido pensada e (re) conhecida na sociedade atual. Entende-se também que a identificação de uma identidade não é automática, já que ela é modificada conforme as interações do indivíduo e a forma como ele é representado.

Hall a partir da descrição de alguns teóricos faz um esboço das principais mudanças na forma pela qual o sujeito e a identidade são conceituados no pensamento moderno. Ele procura mostrar como o sujeito humano se tornou "centrado", nos discursos e práticas que moldaram as sociedades modernas, como adquiriu uma definição mais sociológica ou interativa e, como ele está sendo "descentrado" na modernidade tardia.

Isso vai ao encontro da fala de Dias, quando defende que “a visão dialética da relação entre o discurso e as facetas extradiscursivas do mundo social é uma visão essencial, especialmente, na modernidade tardia” (DIAS, 2004, p. 7). Encontra-se também com o pensamento de Fairclough de que “as pessoas fazem escolhas sobre o modelo e as estruturas de suas orações, que resultam em escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais, relações sociais, conhecimento e crença”. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 104)

Com o pensamento no que foi versado neste tópico, e com base em Hall (2006) e Dias (2004), entende-se que o conceito de identidade atualmente é bem complexo e que tem sido aos poucos desenvolvido pela ciência social contemporânea. Isso se deve às modificações sofridas pelas sociedades modernas, principalmente àquelas acontecidas a partir do final do século XX.

Para finalizar, considerando que este trabalho tem como fim o (re) conhecimento de uma identidade pré-adolescente no contexto escolar, utilizo-me de Dias (2004) num ponto que me é importante no estudo de uma identidade específica. Ela, ao escrever acerca de ideologia e poder, discorre sobre a *unificação* como “uma forma de unidade que relaciona os sujeitos numa identificação coletiva, ignorando as suas diferenças individuais”. (DIAS, 2004, p. 15)

Seguindo o seu raciocínio, isso se deve a estratégias de padronização e de simbolização. “A primeira por adaptar todas as formas simbólicas a um único padrão. A segunda – a simbolização da unidade – compreende a criação de símbolos de unidade e

de identificação coletiva, tais como bandeiras, hinos, emblemas, entre outros”. (DIAS, 2004, p.15)

Pensar a unificação coloca-me em contato com a identidade *versus* a identificação. Sobre isso, Hall escreve o seguinte:

em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nos imaginamos ser vistos por outros. (HALL, 2006, p.39)

Por acreditar que conceituar uma identidade pré-adolescente é bem complexo, mas ciente de que há nela elementos que a caracterizam como tal, é que este trabalho, ao adentrar na pesquisa de campo que foi realizada, irá se apropriar da identificação para discorrer sobre o (re) conhecimento da identidade pré-adolescente.

2.3 – Quem é pré-adolescente?

PRÉ-ADOLESCÊNCIA

O meu mundo de alegria,
De sonhos e fantasia,
Está se transformando...
Deixei de ser pequenino,
Não sou mais o mesmo menino,
Meu corpo está se modificando.

Estou mais alto, estou mais magro,
Tenho pelos no covado,
Espinhas a me incomodar.
As meninas estão mais bonitas,
Deixaram os laços de fita,
Comecei a reparar.

Os brinquedos, eu deixei de lado;
Não estou mais interessado,
No “Patati-Patatá”.
Gosto mesmo é de vídeo game
E, de navegar na rede;
Mãe! Compra-me um celular?

Meu mundo está no meu quarto;
Lá, encontro o meu espaço,
Entre livros e DVDs.
Está meio bagunçado,
É quase o meu retrato;
Estou aprendendo a crescer!
Vera Ribeiro Guedes

O poema *PRÉ-ADOLESCÊNCIA*, de Vera Ribeiro Guedes, ilustra de forma simples e tranquila a realidade de meninos e meninas que vivenciam a transição da infância para a adolescência. Em seus versos, a escritora discorre sobre a puberdade, a relação do pré-adolescente com ele mesmo e com o outro, e a relação dele com o mundo.

A leitura do poema permite uma rápida incursão no universo da pré-adolescência. Aparentemente, de forma especial, para o adulto, esse é um período como os demais, sem grandes comprometimentos à história de vida da criança, que diz respeito apenas às mudanças físicas e de relacionamento com os pais, com alguns amigos e com a sociedade. Mas na realidade, sobretudo para os que passam por essa fase, este é um momento de dúvidas, anseios, medos e transformações.

Bernard Lievegoed, no livro *Desvendando o Crescimento: As Fases Evolutivas da Infância e da Adolescência* (1991), diz que a criança passa por uma profunda transformação em sua relação com o mundo quando ela se encontra por volta da quarta série (atual 5º ano). Ou seja, por volta dos 10 anos de idade.

Trata-se de uma transformação, também, em âmbito emocional. O autor afirma que “a criança parece ter perdido a proteção de seu próprio mundo de fantasia projetado sobre o mundo exterior. Este assume um caráter de hostilidade, e ela vivencia precipuamente seus lados escuros e negativos” (LIEVEGOED, 1991, p. 65). Para o autor, nessa idade acontece com o sentir o mesmo que havia acontecido à criança, por volta dos sete anos, com o pensar. O sentir é objetivado.

Com isso, aos poucos, a criança tornar-se-á crítica. Pessoas e objetos que antes lhe eram perfeitas passarão a ter defeitos. Possivelmente, a relação com os pais, amigos e professores mudará. Isso não significa que a criança deixará de gostar dessas pessoas e/ou que as desrespeitará, mas será também uma forma de (re) conhecer suas identidades.

Nesse período, de acordo com os pensamentos de Lievegoed (1991), a criança se sente como algo oposto ao mundo exterior. Se antes suas relações eram suavizadas pelo mundo da fantasia, agora há uma polaridade que a torna inconstante em suas atitudes, o que contribui para que ela seja incompreendida em algumas situações, como no contexto escolar, por exemplo.

Com base nisso, pode-se afirmar que a pré-adolescência é uma fase importante na vida de um ser humano. Um momento de transformações físicas e psicológicas que

geram dúvidas e crises diversas. Contudo, ainda é pouco discutida no contexto educacional, no qual estão priorizadas a infância e a adolescência.

Há pouca bibliografia específica falando sobre o pré-adolescente. Este, no geral, é tratado pelos autores em obras que versam sobre a infância. Mas os sujeitos que vivenciam este período da vida apresentam algumas características que os classificam como tal.

No geral, meninos e meninas abrem mão dos brinquedos para priorizar outros interesses, como jogos coletivos e o uso de aparelhos eletrônicos. Além disso, algumas atitudes ficam mais evidentes. As meninas, por exemplo, usam mais maquiagem, pintam as unhas e se preocupam com a vestimenta. Já os meninos, evitam a demonstração de carinho com os pais em locais públicos e/ou com muitas pessoas presentes. Somado a isso, tanto meninos quanto meninas começam a mostrar-se curiosos a assuntos que giram em torno de sexo e sexualidade.

Nessa fase de transição da infância para a adolescência, a maioria dos pré-adolescentes ainda não atingiu o ápice da puberdade, mas é fato que eles passam por mudanças hormonais que provocam transformações físicas e psicológicas, geradoras de novos comportamentos. De acordo com algumas pesquisas nas ciências biológicas, as meninas vivenciam essas transformações antes dos meninos, mas ambos passarão por elas.

Nesses momentos muitos pais e professores ficam sem saber como agir. Alguns, por motivos diversos, tentam diminuir o ritmo dessas transformações. Mas os especialistas dizem ser em vão, já que todo ser humano passa por essas mudanças. É o momento de crescimento. Inevitavelmente essas crianças tornar-se-ão mais independentes e, talvez, isso cause certa angústia, principalmente nos pais.

Outro medo dos pais diz respeito às influências que os filhos sofrerão nesse período. Psicólogos dizem que as influências acontecerão e que pais e professores devem orientar as crianças para que elas façam boas escolhas.

O que percebo, a partir das minhas experiências pessoais e profissionais, além das leituras feitas, é que muitos alunos, nessa faixa etária, parecem não gostar ou escondem quem realmente são. É como se eles não se compreendessem e também não compreendessem o outro. E talvez, por isso, exista a necessidade de aproximar-se do outro esteticamente e em seus discursos orais.

No contexto escolar esse aluno tende a mostrar-se a partir das influências que recebe dos colegas. Isso é visível, por exemplo, no vocabulário e na forma de falar, nas

vestimentas, nos cortes de cabelo e nos interesses por atividades específicas durante os intervalos. Mas as influências na pré-adolescência são também importantes na construção da identidade desses alunos.

Lievegoed (1991) diz que, nessa faixa etária, o eu é diretamente vivenciado. Para o autor, essa vivência está relacionada aos sentimentos, ocorrendo de forma profunda e mesmo inconsciente, e, durante a puberdade, o eu seria vivenciado intensamente de uma forma trágica, quando o pré-adolescente se sente sozinho e indefeso diante o mundo.

Portanto, o pré-adolescente, de maneira geral, busca, nesse momento de sua vida, criar seus vínculos de amizade com pessoas do mesmo sexo, estabelecendo certa distância com o sexo oposto. No ambiente escolar, essa prática é bem nítida, mesmo que isso não impeça as relações entre meninos e meninas.

3 - Quem sou eu? A identidade do aluno pré-adolescente no contexto escolar

Este Capítulo se refere ao projeto *Quem sou eu? A identidade do aluno pré-adolescente no contexto escolar*, realizado durante as aulas de teatro com treze alunos de uma turma do 5º ano do ensino fundamental, no período de 08 de abril a 27 de maio de 2015, na Escola Parque 313/314 Sul, em Brasília – Distrito Federal.

O projeto teve como objeto de estudo os alunos que vivenciam a transição da infância para a adolescência. E o objetivo principal foi identificar nesses estudantes elementos comuns e, a partir deles, (re) conhecer uma identidade pré-adolescente na escola de educação básica.

A pesquisa partiu de algumas questões que possuía como professor de teatro: *existe uma identidade pré-adolescente? A escola de educação básica reconhece esta identidade? A escola, considerando as transformações sociais que temos presenciado, principalmente por conta do surgimento das novas tecnologias, é um local atrativo e significativo ao estudante pré-adolescente?*

Além do objetivo pretendido, ao buscar as respostas às perguntas lançadas, almejo ainda apontar caminhos para o pensamento e para a construção de uma escola de educação básica condizente com a sociedade pós-moderna, tornando o ensino, nesse ambiente, prazeroso e expressivo ao estudante.

Neste capítulo são abordados os seguintes temas: a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, a contextualização local, os participantes e os dados da pesquisa.

3.1 – Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico

A pesquisa que apresento aqui é qualitativa de cunho etnográfico, embasada, principalmente, no livro *Etnografia da Prática Escolar* (2007), de Marli André. Nele a autora defende que essa pesquisa caracteriza-se como tal por utilizar “técnicas tradicionalmente associadas à etnografia, como a observação participante, a entrevista e a análise de documentos”. (ANDRÉ, 2007, p. 28)

Sobre essas três técnicas, André afirma que

a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicar suas

vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. (ANDRÉ, 2007, p. 28)

Segundo André (2007, p. 28-29), há ainda características na pesquisa que a classifica como sendo de cunho etnográfico. O trabalho desenvolvido aqui é preenchido por elas:

- ✓ princípio da interação constante entre pesquisador e objeto pesquisado;
- ✓ pesquisador como instrumento principal na coleta e análise de dados;
- ✓ ênfase no processo e não nos resultados finais;
- ✓ preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca;
- ✓ trabalho de campo, que pode durar semanas ou anos;
- ✓ descrição e indução.

Outro aspecto da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que vai ao encontro do trabalho realizado, é que ela não tem o interesse de testar ou provar algo, e sim descobrir “novos conceitos, novas relações e novas formas de entendimento da realidade”. (ANDRÉ, 2007, p. 31)

3.2 – Contextualização local

A contextualização local abrangerá de maneira concisa a cidade em que leciono, Brasília/DF, as Escolas Parque, de forma geral, e a Escola Parque em que trabalho.

3.2.1 – Um pouco sobre a cidade

A pesquisa que aqui descrevo foi realizada na cidade de Brasília, localizada no Distrito Federal, capital brasileira. Essa cidade foi planejada para acolher os principais órgãos públicos dos poderes executivo, legislativo e judiciário do país.

Em sua estrutura física, dividida nas Asas Sul e Norte, há as quadras residenciais e comerciais, a Universidade Pública, o parque urbano Sarah Kubitschek, o estádio de futebol e as áreas setORIZADAS (hotéis, bancos, clubes, hospitais, embaixadas), além de escolas, igrejas, shoppings e supermercados.

Brasília representa um marco histórico e arquitetônico do país. Ela teve sua construção iniciada em 1956 com a eleição de Juscelino Kubitschek e foi inaugurada, ainda inacabada, em 21 de abril de 1960, após um extenso cronograma de trabalho executado por pessoas de diferentes cidades brasileiras, que foram aos poucos se instalando em diversas regiões do Distrito Federal e entorno do DF.

A construção da cidade se deu a partir do projeto urbanístico idealizado por Lúcio Costa e pelo projeto arquitetônico desenhado por Oscar Niemeyer. Brasília tornou-se a terceira capital do Brasil, após Salvador e Rio de Janeiro. Em sua curta história, ela foi palco de importantes manifestações populares e declarada pela UNESCO, em 1987, como patrimônio cultural da humanidade.

Brasília, no geral, é residência de pessoas com um poder aquisitivo acima da média. Há um número grande de servidores públicos, militares e estudantes universitários oriundos de outras cidades. Isso contribui para que alguns serviços públicos, como a educação e a saúde, por exemplo, sejam pouco utilizados por moradores da cidade, que, em sua maioria, priorizam serviços terceirizados. Nesse sentido, as escolas públicas são frequentadas principalmente por estudantes moradores das chamadas Regiões Administrativas do Distrito Federal.

De acordo com dados da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, há, na cidade, um total de 103 escolas públicas que abarcam todos os níveis da educação infantil e básica. Nas quadras residenciais ficam situadas as Escolas Classes, que atendem os alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Cada uma dessas instituições de ensino é atendida por uma das Escolas Parque, que existem na cidade em número de cinco e se localizam ao longo das Asas Sul e Norte.

3.2.2 – A Escola Parque

A Escola Parque foi idealizada pelo educador Anísio Teixeira (1900–1971). É uma instituição pública de ensino que oferece aos alunos aulas de Artes Visuais, Educação Física, Música e Teatro, ministradas por professores especializados em cada área de conhecimento.

O aluno frequenta a instituição uma vez por semana, complementando, com a grade horária que lhe é oferecida, os estudos adquiridos em sua Escola Classe. Cada Escola Parque recebe em média oito Escolas Classe. Em Brasília há um total de cinco

dessas instituições: duas na Asa Norte (303/304 Norte e 210/211 Norte) e três na Asa Sul (308 Sul, 210/211 Sul e 313/314 Sul).

3.2.3 – O local da pesquisa

A escola onde se desenvolveu a pesquisa realizada por mim é a Escola Parque 313/314 Sul, em Brasília/DF, inaugurada em 21 de abril de 1977. Ela possui, atualmente, em seu corpo docente, 40 professores regentes, sendo dez de cada área (Visuais, Educação Física, Música e Teatro), além dos professores que atendem na Sala de Recursos, ambiente destinado ao atendimento de alunos que necessitam de educação especializada; de uma professora de balé, que desenvolve um projeto de dança clássica; dos professores que atendem no Laboratório de Informática; das professoras que trabalham na biblioteca da escola, onde são desenvolvidos alguns projetos; além de outros tantos profissionais que objetivam proporcionar ao aluno uma educação de qualidade.

Há na escola, além de material didático próprio para cada disciplina, uma sala ambiente⁸ para cada professor, o que contribui com a execução das aulas planejadas. Como professor de teatro, tenho uma sala com espaço adequado para a realização de atividades práticas, além de ambiente, com mesas e cadeiras, que me possibilita trabalhar confortavelmente com a teoria.

3.3 - Participantes da Pesquisa

Desde o início do ano letivo de 2015, eu comecei a observar minhas turmas de 5º ano a fim de decidir com qual eu realizaria o trabalho que proponho. Sabia que a escolha seria difícil, mas desde o princípio havia decidido por acompanhar uma única turma.

Optei por uma turma que possui em seu histórico reclamações quanto ao comportamento dos alunos, agressões verbais entre eles, dificuldade de relacionamento com os professores, dentre outras questões, que, de alguma forma, motivou-me.

A turma é composta por 13 alunos: 6 meninas e 7 meninos. Desses, 2 estão com 9 anos de idade, 10 estão com 10 anos e 1 com 11 anos. Cinco alunos são moradores da

⁸ Espaço adequado para a disciplina que ali será ministrada.

Cidade Estrutural, dois residem no Cruzeiro Novo e os demais se dividem em quatro outras Regiões Administrativas do Distrito federal (Sudoeste, Vicente Pires, Taguatinga Norte e Ceilândia) e em duas cidades do estado do Goiás, consideradas entorno do Distrito Federal, Valparaíso e Cidade Ocidental.

3.4 – Dados da pesquisa

A geração de dados deu-se a partir de registros feitos por mim em diário de campo, onde fiz anotações sobre as atividades realizadas em sala de aula e sobre as observações que fiz nos momentos de intervalos e nos momentos destinados à refeição dos alunos. Somado a isso, realizei uma entrevista coletiva, que aconteceu como uma conversa informal e treze entrevistas individuais, além da análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Parque 313/314 Sul.

Cada momento da geração de dados foi fundamental para o que tenho feito em meus estudos. Muitos questionamentos surgiram e mim, o que possibilitou a reflexão sobre vários pontos.

3.4.1 – Diário de um professor: um pouco sobre as atividades realizadas com os alunos

Durante o período em que a pesquisa foi realizada, as atividades desenvolvidas foram registradas em diário de campo para que percepções importantes acerca das investigações pretendidas não passassem despercebidas.

Além de anseios, expectativas e dúvidas, foram anotadas falas de alunos, descrições do comportamento deles durante as atividades realizadas e, também, durante o horário do lanche (refeitório) e intervalo.

Abaixo seguem algumas dessas anotações, aqui resumidas e reestruturadas, utilizadas para ilustrar um pouco do trabalho realizado. Algumas falas dos estudantes foram mantidas, sendo elas identificadas pelo gênero feminino ou masculino (aluna ou aluno), seguido de uma letra (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M) e da idade. Do ‘A ao F’, refiro-me a alunas (gênero feminino) e do ‘G ao M’, refiro-me a alunos (gênero masculino)

08/04/2015 – Diagnóstico prévio

Embora conhecesse a turma e soubesse exatamente como queria conduzir o processo, não tinha garantias de que alcançaria meus objetivos. Assim, partindo de incertezas, realizei o diagnóstico, que foi fundamental para que eu conhecesse melhor cada aluno.

Num círculo, conversamos sobre diversos assuntos numa espécie de conversa-entrevista, em que eu fazia as perguntas e conduzia as respostas dadas por eles. Os alunos participaram ativamente e se mostraram bem empolgados.

Percebi, enquanto eles se apresentavam e diziam onde moravam, certo incômodo em um dos alunos que mora na Cidade Estrutural, como se ele não visse motivos para expor com orgulho o local onde mora. Ao lhe pedir que contasse um pouco sobre sua cidade tive a seguinte resposta: *Professor, me pula! Eu não quero falar não.* E completou, quando eu insisti: *vou falar o quê daquele lugar. Lá é tudo feio e violento... eu não quero falar não.* Esse incômodo, porém, foi se perdendo e o aluno ficando mais solto e falante à medida que os outros moradores da Estrutural iam relatando o que eles consideravam divertido e prazeroso em viver ali, como jogar bola na rua, soltar pipa e conhecer muitas pessoas.

Percebi também que o referido aluno se mostrou mais confortável quando os colegas, principalmente os meninos, relataram as brincadeiras de rua de suas cidades. Independente do local, havia ali algo em comum: as brincadeiras de rua. E todos, sem exceção, disseram gostar muito disso. Vi ali um aluno antes, aparentemente incomodado, identificando-se com os demais. Será essa uma característica de um aluno pré-adolescente: gostar de brincar na rua?

Perguntados sobre a Escola Classe onde estudam, foi possível concluir o seguinte: os alunos frequentam a atual escola principalmente porque ela fica próxima do local de trabalho dos seus responsáveis, pois eles não têm como deixá-los em casa sozinhos.

O diagnóstico permitiu-me, ainda, saber com quem os alunos residem, o que eles costumam fazer fora da escola, como gostam de se vestir e como chegam até a escola.

Sobre isso, exceto o aluno que mora no Sudoeste, todos os demais vão de ônibus para o colégio, sendo que quatro deles acordam antes das cinco horas para conseguirem cumprir com a rotina, o que, provavelmente, justifica o cansaço e o mau-humor em determinadas situações. Com isso, fico me perguntando o quanto é exigido desses

alunos com rotinas de adultos. Até que ponto eles têm suas infâncias castradas? Será que conseguem, nos finais de semana, assumir a idade que têm? E as relações com seus familiares e amigos fora da escola, como ficam? Quais são os anseios desses meninos?

O diagnóstico também foi o momento de conversar com os alunos sobre o projeto de pesquisa. Eles ficaram bem empolgados. Tive a sensação de que eles se sentiram parte da escola. Parece que eles encontraram o sentido em estar ali. Sentido de pertencimento. Surgiram algumas questões que foram respondidas de imediato. Questões sobre o processo, as aulas, a participação deles na pesquisa etc.

Fiquei encantado com o brilho nos olhos dos meninos. Na fala de um garoto, era inacreditável um professor confiar a eles um trabalho tão importante, embora, em nenhum momento, eu tenha falado da importância da pesquisa. *Professor, você é doido. Como é que você vai ter coragem de fazer um trabalho tão importante, da UnB, com a gente? Eu nem acredito que um professor confia na gente pra fazer um trabalho de faculdade.* (aluno H – 10 anos)

Enfim, conversamos uma porção de coisas, do registro das aulas à avaliação que faríamos ao término do projeto. Foi um dia produtivo.

15/04/2015 – Olhar o outro

Esse foi um dia interessante. Levei diversas fotografias para a sala de aula para que pudéssemos observá-las. Eram fotografias de diferentes pessoas, com diferentes vestimentas, em diferentes lugares e em diferentes épocas. Sentamos no chão, num círculo e enquanto observávamos as fotografias, fazíamos comentários diversos. Eles mais que eu.

Passado um tempo, solicitei que eles imaginassem as histórias das pessoas retratadas (um exercício de construção de personagens) e que contassem coletivamente um pouco delas para mim. Escutei variadas histórias. Muitas giraram em torno de uma mesma fotografia. Durante os relatos surgiram comentários que julguei importantes para a minha pesquisa. Frases soltas que geraram algumas discussões. Como:

Esta mulher lembra muito a minha mãe. Será que ela também é doméstica?
(Aluna B. 10 anos)

Eu queria de ter um calçado como este. (Aluno J. 11 anos)

Nossa, parece que estou ouvindo a história do meu pai. (Aluno I. 10 anos)

As três falas, de certa forma, fizeram-me refletir sobre identidade e outros assuntos. A primeira fez-me pensar sobre a importância que tem o ser humano de encontrar pessoas que sejam iguais a ele. De entender que não estão sós. Algumas questões surgiram: por que, no comentário da Aluna B, a profissão da mãe foi o lugar de relação com a pessoa observada na imagem? Seria por conta dos estereótipos criados pela sociedade? Existem esses estereótipos? A fala dela fez-me pensar sobre como enxergamos o outro e a importância que damos a isso (alteridade). O que havia na mulher fotografada que fez com que a aluna indagasse a profissão dela?

A segunda fala me leva para o lugar do desejo, que é natural em qualquer ser humano. Em crianças da idade dos meus alunos, então, considerando o universo capitalista no qual vivemos, isso é bem intenso, quase uma necessidade.

Diariamente ouço alunos dizendo que gostariam de ter isso ou aquilo. Mas o calçado em questão era um *All Star* modelo bota. Chamou a atenção por ser um tênis, específico (modelo e marca) muito usado por alunos dessa faixa etária, em escola (ao menos naquela em que eu trabalho). Pensei em vestimentas (roupas, sapatos e acessórios) que, possivelmente, caracterizam a identidade pré-adolescente no contexto escolar. O *All Star* seria um exemplo disso? A vestimenta, considerando o meu público e o espaço em que nos encontramos (escola) seria o uniforme, apenas? Também penso em músicas, livros, programas de TV e uma variedade de outras coisas que seriam comuns aos pré-adolescentes.

A terceira fala me remeteu à primeira. Penso que cada pessoa tem uma história que envolve outras histórias (mãe, pai, avós etc) e que isso também define sua identidade. Seríamos a soma do que herdamos de nossos antecedentes com o que buscamos por conta própria? Enquanto os alunos contavam as histórias criadas a partir da leitura que faziam das imagens fotográficas, verifiquei que alguns deles, mesmo de forma não consciente, identificavam-se com o que iam relatando.

22/04/2015 – O Eu (entrevista coletiva aberta)

Em nossa roda de conversa, que me serviu como uma entrevista coletiva, eu lancei a pergunta *o que você vê no espelho?*, e, desse momento em diante, todas as vezes que sentia necessidade, lançava nova questão para que a conversa se tornasse algo confortável e eles pudessem falar de suas histórias da forma mais natural possível.

Antes de começarmos, peguei um espelho desses pequenos com a borda laranja, que havia levado para a sala de aula e pedi que cada um se olhasse por um momento em silêncio. Passado esse momento, entreguei o espelho para um dos estudantes e perguntei o que ele via. A pergunta lhe soou tão óbvia que ele me olhou como se eu tivesse feito um questionamento bobo. Eu ri e tornei a questioná-lo. Então, o aluno olhou novamente para o espelho e, passados alguns segundos, me respondeu: *ora, professor! Eu vejo eu*. O diálogo prosseguiu como descrito abaixo.

Professor – *Eu quem?*

Aluno L – *Eu, ora! O professor parece que está doido.* (e riu muito)

Professor – *Mas quem é você?*

Aluno L – *O Fulano.* (E tornou a sorrir)

Pedi para que passasse o espelho para um dos colegas. Ele o entregou para uma amiga que estava próxima a ele. O ritual seguiu-se até que a sétima ou oitava pessoa, um garoto, olhou-se no espelho e disse: *“eu vejo um menino triste”*. Nesse momento, todos os colegas, sem exceção, quiseram saber o porquê. Então, ele naturalmente expôs os seus motivos, dizendo-se magoado com a forma como era tratado, às vezes, por seu pai.

Alguns colegas também relataram suas experiências e disseram passar por situações semelhantes. Outros assuntos surgiram depois disso. Os estudantes discorreram sobre suas histórias pessoais, sobre os seus desejos, anseios, medos e também falaram sobre como se comportam em casa, na escola e na rua.

Algumas questões foram lançadas, como:

- ✓ *Vocês gostam da escola?*
- ✓ *Por que vocês estudam?*
- ✓ *Qual o sentido desse lugar na vida de vocês?*

No geral, eles disseram gostar da escola, mas não entendem o fato de tantas regras, como, por exemplo, dia e horário para usarem o Laboratório de Informática e o uso obrigatório do uniforme, que eles consideram feio. Também reclamaram de algumas estruturas físicas. Entre outras coisas, atentei-me aos seguintes comentários que se repetiram como sendo verdades:

- ✓ *Estou na escola para ser alguém na vida;*
- ✓ *Estou na escola para ter um emprego;*

- ✓ *Estou na escola para ser inteligente e para não pedir esmolas;*
- ✓ *A escola vai me ensinar a ter respeito e disciplina e aqui eu vou ter educação e amor* (por educação a aluna que teceu o comentário, disse-me entender que é quando uma pessoa “torna-se gente”. E por amor, o carinho e a amizade).

Perguntei se essa última aluna se considerava uma pessoa educada. Ela me disse que ainda não. Perguntei se ela se considerava “gente” e ela não soube responder.

Essas afirmações fizeram-me refletir sobre a forma como temos vendido a escola para a sociedade. Entristece-me pensar que um aluno acredita ter de ir à escola para ser inteligente. Ou pior, para ser alguém na vida. Será que isso não os incomoda? Será que eu também pensava assim? A escola sempre foi um lugar prazeroso para mim? Independente disso, fico incomodado quando penso que o discurso de que a escola é necessária para que uma pessoa seja “alguém” na vida, ainda se mantenha forte e presente em nossos dias. O que pensam aqueles que nunca pisaram num colégio?

Além disso, a conversa/entrevista possibilitou discussões sobre temas como esportes preferidos, amizade, preconceitos, sonhos profissionais e outros.

29/04/2015 – Conversa sobre personagem teatral e o desenho de uma personagem

Nesse dia, trabalhei em dois momentos. No primeiro, de forma expositiva, falei sobre personagem teatral. Conversamos sobre características físicas e psicológicas, sobre como a relação com o outro interfere na personalidade de alguém e da importância da pesquisa na construção de uma personagem.

Levei alguns exemplos de personagens, retirados de outras áreas que não o teatro, para que os alunos pudessem visualizar o que eu estava explicando e para que pudssemos discutir sobre o assunto. Assim, exibi duas cenas do episódio Chaves e uma cena do filme *Billy Elliot*.

Os meninos levantaram questões bem interessantes. O aluno M (11 anos) disse que *todo mundo é diferente mesmo sendo bem parecido*. E, logo em seguida, disse que *todo mundo quer corrigir todo mundo*. Opiniões diversas foram dadas. Eu me positionei afirmando que algumas pessoas desejam corrigir as outras, no sentido de modificá-las, por não entenderem e/ou respeitarem as diferentes culturas.

Depois disso, conversamos um pouco sobre cultura e identidade cultural e mais uma fala chamou-me a atenção: *eu achava que só as pessoas inteligentes tinham cultura*

(Aluna C – 10 anos). Como uma pessoa se (re) conhece se não consegue entender a sua cultura?

Numa das cenas do episódio de *Chaves*, alguns alunos disseram já terem tido atitudes como as do personagem Kiko (que no episódio em questão, não eram boas). Mas ao mesmo tempo, reconheciam que aquilo não era algo bom, pois poderiam magoar alguém e que também, por conta disso, naquele momento, se identificavam com a personagem Chaves.

A cena do filme *Billy Elliot* provocou novas discussões sobre a relação deles com os pais. Todos demonstraram enorme carinho pelos genitores, mas incomodam-se com as expectativas que eles criam em torno deles. Eles disseram que os pais querem que eles estudem e façam a faculdade X ou a Y por ser a mais rentável financeiramente, que os pais querem decidir os amigos que eles terão e as roupas que vão vestir, entre outras decisões.

Passadas as exibições das cenas, no segundo momento, pedi que cada um desenhasse uma personagem com quem se identificasse. Fosse ela de animação, de filme, de algum livro, do teatro ou outro lugar.

Recebi desenhos de fada, do Bob Esponja, do Naruto, da Branca de Neve, da Magali e outros. As justificativas foram bem interessantes e contribuíram para que eu os compreendesse melhor. Acredito que esse tenha sido um momento de reconhecimento e valorização de suas identidades.

06/05/2015 – Jogos teatrais com o foco na construção de personagens

Foram realizados alguns jogos teatrais, individuais e coletivamente para que o aluno pudesse vivenciar física e psicologicamente a construção de personagens teatrais diversas.

Trabalhei com vários tipos: o skatista, a namorada, o CDF, o tímido, a exibida etc. A aula foi bem interessante. Os alunos se divertiram, riram muito e participaram de todas as atividades. Em algumas situações, posicionaram-se sobre as personagens que estavam vivenciando. Disseram ter colegas com características psicológicas iguais às das personagens criadas. Falaram do que era bom e do que não era e deram palpites nos trabalhos dos colegas.

Ao pedir ao aluno que vivenciou uma personagem vítima de *bullying*, para agir de acordo com os sentimentos da personagem, escutei o seguinte: *é difícil, professor*.

Quem sofre bullying sempre fica calado ou chora muito (Aluno H – 10 anos). Então, questionei-os se os exercícios que estávamos fazendo contribuíam para que eles compreendessem as atitudes de alguns colegas na escola, e eles disseram que sim, mas não discorreram muito sobre isso.

13/05/2015 - Jogos teatrais com o foco na construção de personagens

Outros jogos teatrais foram aplicados. Os objetivos eram os mesmos da aula anterior: permitir que o aluno vivenciasse física e psicologicamente a construção de personagens teatrais. A aula foi um pouco diferente da anterior. E os resultados foram mais proveitosos. Os alunos ao construírem suas personagens, trouxeram mais informações dos seus cotidianos.

Antes da construção física de cada personagem, conversamos sobre elas, objetivando compreendê-las melhor. Assim, as personagens foram criadas coletivamente. Tentamos entender o universo de cada personagem para encontrarmos respostas sobre elas. Dessa forma, juntos, respondemos às seguintes questões a respeito de cada personagem criada (foram três apenas. O pai, a mãe e o filho/a):

- ✓ *Quem é essa personagem?*
- ✓ *Onde ela vive?*
- ✓ *Porque ela vive ali?*
- ✓ *Com quem ela vive?*
- ✓ *Como é o local onde ela mora?*
- ✓ *O que ela faz?*
- ✓ *Quantos anos ela tem?*
- ✓ *Quais são os sonhos dessa personagem?*
- ✓ *Como ela gosta de se vestir?*
- ✓ *O que ela gosta de fazer quando está só?*
- ✓ *Quais são os medos dessa personagem?*

As respostas deram suporte para à construção física e psicológica das personagens. Como eram tipos bem familiares (pai, mãe, filho), os alunos ficaram à vontade para criar e também discutir com os colegas os pontos divergentes. Eles partiram de suas próprias histórias para criarem as histórias de suas personagens, e se permitiram colocar nelas o que era decidido por outra pessoa. Foi um ótimo exercício,

haja vista que tinham que dialogar com as diferenças. Eles deixaram cada vez mais evidente a forma como se relacionam com o outro.

No curso dessas atividades, percebi que eles se relacionam de forma mais amigável, pois estão gritando menos e se escutando mais.

20/05/2015 – Construção de uma personagem teatral e apresentação dela aos colegas

Pensando em minhas reflexões sobre a última aula, decidi observar o intervalo para ver como os meus alunos agem durante esse período do dia. Logo que começamos o projeto, esse grupo mostrava-se bem agressivo e agitado. Diversas vezes eles se ofendiam verbalmente. Além disso, havia dois grupos bem definidos: um de meninos e outro de meninas, o que, possivelmente, deve-se à idade. Isso é bem comum e não creio ser um problema.

Hoje, no entanto, ao observá-los, percebi que estão mais calmos. Estão conversando mais entre eles e, em alguns momentos, vi os meninos e meninas brincando juntos. Notei também que eles cumprimentaram alguns adultos que passaram por eles, o que me soou como respeito. Não posso afirmar que isso seja por conta do projeto que estamos realizando. Mas é fato que houve uma mudança no comportamento deles desde que o projeto teve início.

Em sala de aula, depois do intervalo, solicitei que cada aluno construísse uma personagem dentre alguns tipos que apresentei e criasse uma cena de até dois minutos para mostrar à turma. Cada personagem foi criada a partir de estímulos imagéticos (fotografias e vídeos) e de lembranças oriundas de seus cotidianos.

Os tipos apresentados surgiram das conversas que tivemos em algumas aulas. Assim, assistimos personagens que representavam o bêbado, a mãe durona, a criança chata, o pai amigo, o aluno divertido, o professor cruel.

Foi um momento de grande empolgação na turma. Os alunos estavam eufóricos. A cada apresentação, muita conversa, risos, sugestões. Todos queriam falar sobre as cenas apresentadas. Chamou a atenção comentários como: *seu personagem lembrou o meu tio* e *a minha irmã também faz isso*, dentre outros. Penso que eles têm se identificado nas leituras que estão fazendo das personagens.

27/05/2015 – Conversa sobre a aula anterior com o foco no outro

Hoje, em nosso último dia de projeto, conversamos sobre como olhar o outro nos ajuda a entender quem somos nós. Nossa conversa girou em torno das personagens apresentadas na aula anterior. Discutimos questões diversas, como o vício, por exemplo, ao falar da cena do bêbado. Um aluno falou do pai que bebe com frequência e o quanto isso mexe com os sentimentos dele. Mas também disse entender o quão difícil deve ser para o alcoólatra ter de lidar com o julgamento dos outros, como se o fato de beber diminuísse todo o caráter e a inteligência dele.

Muitas outras questões foram discutidas, todos os alunos todos se colocaram e a aula foi bem proveitosa.

É certo que eu darei continuidade aos meus estudos e ao trabalho com os alunos. Mas, enquanto pesquisa, este projeto se encerrou ali. Ficamos de realizar juntos, na próxima aula, uma avaliação do nosso projeto.

03/06/2015 – Avaliação

Os meninos estavam tensos, pois imaginavam que eu ia aplicar uma prova para avaliar o projeto. Expliquei acerca do que se tratava a avaliação e sua importância para o futuro da nossa disciplina e para futuras pesquisas.

Os alunos foram bem generosos. Teceram vários elogios, disseram gostar das aulas e que não queriam o fim do projeto. Embora eles não tenham recorrido sobre o assunto, disseram que o projeto os ajudou na compreensão de quem eles são.

Perguntei se eles se consideram pré-adolescentes. (tínhamos conversado sobre essa nomenclatura no início do projeto e nas entrevistas individuais.) Todos eles disseram que, com relação à idade, sim. Eles eram pré-adolescentes. Porém, principalmente as meninas, disseram que não se sentem pré-adolescentes ainda. E as respostas foram embasadas no fato de que eles ainda gostam de brincadeiras que são “específicas” para crianças. (bonecas, carrinhos, bambolê, corda etc).

Quanto à escola, eles, no geral disseram que é um local ideal para fazer amigos. Que é um lugar para conhecer pessoas diferentes deles e também poder aprender com isso. Mas, reafirmaram que existem atividades que não são interessantes e que gostariam de poder usar o celular (internet). Ou seja, eles querem uma escola que dialogue com o tempo e a realidade deles. Apenas isso.

3.4.2 – As entrevistas

Foram realizadas uma entrevista coletiva e 13 individuais. Esse foi um momento de escutar os alunos acerca do processo realizado e uma possibilidade de averiguar em suas respostas características comuns que os classifiquem como pré-adolescentes.

Parte da entrevista coletiva foi registrada no diário de campo e está presente neste trabalho, no item anterior, 22/04/2015 – *O Eu (entrevista coletiva aberta)*. As entrevistas individuais foram compostas por seis questões. São elas:

- ✓ *O que você gosta de fazer na escola?*
- ✓ *Como é a sua relação com os amigos?*
- ✓ *Como é a sua relação com a família?*
- ✓ *Como é ser criança?*
- ✓ *O que você entende por pré-adolescente?*
- ✓ *Você se considera pré-adolescente? Porquê?*
- ✓ *Como um pré-adolescente gosta de se vestir?*
- ✓ *O que você gosta de fazer para se divertir?*

Seguem alguns trechos das entrevistas individuais.

O que você gosta de fazer na escola?

Gosto de encontrar os meus amigos e jogar bola. Também gosto de jogar totó e quando tem aula na sala de informática. Também gosto da sua aula. (Aluno I – 10 anos)

Gosto de brincar com os meus amigos e do intervalo. Não gosto quando tenho que dividir espaço com os alunos do primeiro e segundo ano. Na Escola Parque é bom porque isso não acontece. (Aluno L – 10 anos)

Eu queria que todas as aulas fossem como as de teatro. Tudo que a gente faz aqui eu gosto de fazer na escola. A gente faz amigos, aprende um monte de coisas e se diverte. (Aluna E – 9 anos)

O que eu mais gosto é quando eu aprendo me divertindo, sem ficar recebendo bronca dos professores. (Aluna D – 10 anos)

Como é a sua relação com os amigos?

É boa. A gente brinca, conversa e se diverte. (Aluno H – 10 anos)

A gente conversa e brinca. A gente joga bola e conversa sobre tudo. (Aluno K – 9 anos)

É normal. A gente conversa, brinca, se diverte. (Aluna C – 10 anos)

Eu gosto muito de ficar com as minhas amigas. A gente conversa sobre tudo e a gente ri bastante. Quando alguma amiga me magoa eu fico triste. Mas depois a gente conversa e resolve. (Aluna B – 10 anos)

Como é a sua relação com a família?

É boa. Eu gosto muito da minha mãe. A gente conversa, passeia. Temos uma relação bem legal. Meu pai também é legal. A gente faz muitas coisas juntos. (Aluna A – 10 anos)

Meu pai e minha mãe me dão broncas quando eu faço alguma coisa errada. Mas eu acho que faço tudo errado porque eles sempre me dão broncas. Eu fico chateada, mas eu amo muito os meus pais. E eu amo meus irmãos. (Aluno M – 11 anos)

O que é ser criança?

É precisar dos pais para fazer tudo. (Aluna C – 10 anos)

É não ter vergonha de brincar e se divertir. É ter amigos e gostar da família. (Aluno K – 9 anos)

É não ter preocupação. É brincar com brinquedos de crianças. Tipo boneca, ursinhos, fogãozinho, lego e outras coisas. (Aluna A – 10 anos)

Ser criança é precisar dormir cedo e não poder assistir tudo na televisão. (Aluno L – 10 anos)

Criança é o melhor momento da vida. Meus pais que falam. É você poder ser feliz o tempo todo. (Aluna E – 9 anos)

O que você entende por pré-adolescente?

É quando a gente deixa de ser criança e passa a ter vontades de adolescente, mas sem ser adolescente ainda. (Aluna A- 10 anos)

É quando você quer ir “pras” baladas sozinho e namorar, mas ainda não pode. E é quando você começa a andar sozinho de ônibus. (Aluno J – 10 anos)

Pré-adolescente é o menino e a menina que está perto de ser adolescente e ainda não é, pois ainda tem vontade de brincar de brincadeiras que são de crianças, tipo carrinho e boneca. O pré-adolescente quer sair e se divertir com os amigos. Mas a família ainda não deixa, porque ele é novo. O pré-adolescente gosta de se vestir na moda e de brincadeiras mais interessantes, como pique-pega, queimada, vôlei, ping-pong, totó, jogar bafo e jogar no celular. É isso que é um pré-adolescente. (Aluna D – 10 anos)

Eu não sei direito o que é ser pré-adolescente. Mas acho que é quando a gente deixa de brincar como se fosse uma criancinha. É quando a gente conversa com as nossas amigas sobre a nossa vida e quando a gente tem vontade de fazer as coisas sem os nossos pais. (Aluna G – 10 anos)

É ter vontade de namorar. (Aluna C – 10 anos)

Pré-adolescente é a menina que deixa de brincar de boneca e começa a se interessar por outras coisas. (Aluna E – 9 anos)

É quando você começa a ter vontade de ter as coisas que as pessoas mais velhas têm. Tipo celular e tênis de marca. E é quando você começa a mudar o corte de cabelo e as roupas são mais legais. (Aluno M – 11 anos)

Você se considera pré-adolescente? Por quê?

Eu me considero. Porque eu já tenho 10 anos e não gosto mais das coisas de crianças. (Aluna F – 10 anos)

Eu me considero adolescente. Eu não gosto mais de ficar brincando com carrinhos e brinquedos de crianças. Eu gosto de skate, de jogar bola na rua, de escutar música no celular, de ficar conversando com os meus amigos e de jogar games. (Aluno I – 10 anos)

Na idade eu já me considero uma pré-adolescente. Mas eu não sei se sou uma pré-adolescente porque eu ainda gosto de brincar de boneca e eu não gosto de maquiagem e as minhas amigas que se consideram pré-adolescentes gostam de passar maquiagem e não querem brincar de bonecas. E eu também não gosto de dormir na

casa das minhas amigas, pois eu gosto de ficar com os meus pais. É por isso que eu acho que não sou pré-adolescente. Mas eu gosto de fazer algumas coisas que os pré-adolescentes também fazem. Eu gosto de jogar queimada e eu gosto de ir ao shopping. Mas eu não posso ir sozinha sem um adulto. Os meus pais não deixam. Mas eu queria ir só com as minhas amigas, porque ia ser mais divertido. (Aluna C – 10 anos)

Eu não me considero uma pré-adolescente. Eu ainda sou muito nova. Só tenho nove anos e eu ainda gosto de brincar de bonecas e de outras brincadeiras de crianças. Mas eu acho que logo-logo eu serei pré-adolescente. Mas tem uma coisa que eu gosto e que é de pré-adolescente: passar maquiagem. (Aluna E – 9 anos)

Como um pré-adolescente gosta de se vestir?

Ele gosta de usar boné, bermuda, tênis e uma camisa bonita. (Aluno K – 9 anos)

Com roupas da moda. (Aluno J - 10 anos)

Se for menina, com shorts, camisa, um tênis bem legal e maquiagem. Se for menino, uma bermuda longa e uma camisa folgada. E tem que usar boné também. (Aluna B – 10 anos)

O mais importante é você não se sentir feia. (Aluna D – 10 anos)

Eu gosto de me vestir com roupas que sejam diferentes. (Aluno L – 10 anos)

O que você gosta de fazer para se divertir?

Jogar bola, andar de skate, brincar com os meus amigos e ouvir música. (Aluno J – 10 anos)

Ir ao shopping, escutar músicas, assistir filmes e brincar com minhas amigas. Também gosto de mexer no celular e acessar a internet. (Aluna F – 10 anos)

Gosto de desenhar, de jogar bola e passear. Eu gosto de brincar na rua e de skate. Gosto quando a minha mãe deixa eu ficar assistindo televisão até de madrugada. (Aluno H – 10 anos)

Eu gosto de brincar de pique-pega e de jogar no computador. Também gosto de mexer na internet e de conversar com as minhas amigas. (Aluna B – 10 anos)

4 – O meu olhar: uma breve análise dos dados

A análise de dados que segue foi realizada com base nas informações coletadas no Diário de Campo, nas entrevistas individuais e na entrevista coletiva.

O objetivo desta análise é a compreensão de elementos comuns presentes nos discursos dos alunos participantes da pesquisa, para, a partir deles, (re) conhecer uma identidade pré-adolescente no contexto escolar.

Utilizei três tabelas: uma com análises de palavras e expressões que foram repetidas várias vezes pelos alunos, outra em que apresento traços de identidade da criança e, a última, com os traços de identidade do pré-adolescente.

Tabela 1

A tabela a seguir apresenta algumas palavras e expressões utilizadas pelos alunos em diferentes ocasiões ao longo da oficina e que estiveram presentes em várias respostas dadas tanto na entrevista coletiva quanto nas individuais.

As análises feitas sobre elas, embora não seja possível serem classificadas como totalmente corretas, já que são bem subjetivas, contribuíram para a visibilidade e para o entendimento da pré-adolescência no contexto escolar.

Cada palavra ou expressão presente na tabela foi dita, se não por todos, pela maioria dos estudantes, em mais de um contexto, para referir-se a algo específico.

Nesta tabela, eu cito apenas um contexto para cada palavra ou expressão. O intuito é apenas o de ilustrar cada situação.

Palavras e expressões comuns e usualmente frequentes no cotidiano escolar dos alunos participantes da pesquisa.		
Palavra/expressão	Contexto	Análise/comentário
Chata	Atividades em grupo e/ou individuais que giraram em torno do pensamento sobre a escola.	No geral os alunos não têm encontrado na escola um sentido que seja condizente com a realidade que eles estão vivendo. Como não conseguem criar um diálogo entre o que se vive na escola e o que se vive fora dela, esse

		ambiente tem se tornado chato para o aluno em questão.
Maquiagem	Em momentos antes e/ou depois do intervalo e em discussões sobre crescimento /amadurecimento e beleza.	Principalmente as meninas, consideram que o uso da maquiagem é comum na pré-adolescência, pois elas, supostamente, passam a ser vistas de forma diferente das crianças mais novas. Elas “deixam” de ser crianças. Elas ainda consideram a maquiagem como um elemento que demonstra crescimento e amadurecimento. Os meninos, em geral, concordam com elas quanto ao crescimento e amadurecimento, já que somente as mulheres mais velhas podem usar maquiagem.
Uniforme	Discussões sobre regras da escola e vestimenta.	A palavra uniforme foi citada sempre acompanhada de comentários negativos. Os alunos consideram uma vestimenta feia e que os coloca no mesmo lugar que as crianças mais novas. Há uma implicância com esta vestimenta por ela ser de uso obrigatório e padronizar os estudantes num momento em que eles desejam romper com uma estética única.
Cabelo	Discussões sobre o visual pré-adolescente.	Ao contrário do incômodo que sentem por serem padronizados com o uso do uniforme, nos discursos sobre visual pré-adolescentes, os alunos fazem referências a cortes de cabelos propagados pela mídia que seriam fundamentais na composição de um

		visual interessante. Meninos e meninas querem estar em sintonia com aqueles que são admirados por eles: atletas e artistas, principalmente.
Pais	Conversas sobre relação alunos-pais.	Independente da relação, os pais são pessoas fundamentais e de importância única para cada aluno. Alguns discursos, porém, demonstram certo incômodo dos alunos, pois os pais agem como se não percebessem que o filho “não é” mais uma criança.
Amigos	Conversas sobre relações de amizade e observações realizadas em sala de aula, no refeitório e no intervalo.	As relações com os amigos, na pré-adolescência, ganham novos horizontes. Elas se dão, principalmente, entre aqueles com afinidades e interesses semelhantes. São pessoas com quem há trocas de segredos, desabafos, compartilhamento de sonhos, alegrias e conversas sobre as primeiras paixões. As relações, nessa fase, são importantes e necessárias, também, para o (re) conhecimento de identidade.
Dinheiro	Discussões sobre bens materiais.	A relação com o dinheiro ganha outra dimensão. O aluno pré-adolescente entende que ganhá-lo não é fácil, mas que ele é necessário para a concretização de muitos desejos. Os alunos nas discussões que tivemos, expressaram o objetivo em serem adultos bem-sucedidos financeiramente, para, então, realizarem seus sonhos.

Namoro	Conversas sobre pré-adolescência.	Os alunos, no geral, consideram que o pré-adolescente pode namorar, mesmo que isso não se concretize nessa fase. Talvez esse pensamento seja devido à proximidade com a puberdade e/ou com a forma como a mídia tem vendido as relações amorosas para o público de crianças e adolescentes.
Filho da Puta / Porra	Agressões verbais entre os alunos.	Por diversas vezes, principalmente no início do projeto, os alunos mostraram-se bem agressivos verbalmente. Vários xingamentos eram falados. É possível que a relação do aluno pré-adolescente com o xingamento seja evidente nessa fase devido ao fato de ele se mostrar mais contestador e desafiador.
Não estou nem aí! / Qual é? / Não fui eu	Observações realizadas durante os intervalos e nos refeitórios em relações dos alunos com outros alunos e com adultos.	O aluno pré-adolescente, aos poucos, torna-se uma pessoa questionadora e tende a contestar tudo o que não lhe agrada, o que, dependendo do ponto de vista, é excelente. Assim, as expressões citadas são usadas como uma forma, mesmo que não consciente, de mostrar-se desafiador.

Perspectiva do Aluno:

As tabelas apresentadas abaixo agrupam informações retiradas das entrevistas e do diário de campo, a partir da perspectiva do aluno. Com base nelas realizo análise e classifico alguns traços de identidade da criança e do pré-adolescente. O objetivo é ilustrar características que são específicas aos sujeitos de cada fase e com isso, chegar ao objetivo desta pesquisa, o de (re) reconhecer uma identidade pré-adolescente na escola de educação básica.

Tabela 2

Como é ser criança (na visão dos alunos)		
Trechos de falas	Análise (comentário)	Traços de identidade
“precisar dos pais pra tudo”. (Aluna C – 10 anos)	As relações com os pais são valorizadas.	Dependência do outro
“Chamar os professores de tios”. (Aluno I – 10 anos)	Cria uma relação familiar com os professores.	Dependência do outro
“Andar em fila na escola”. (Aluna E – 9 anos)	Cumpre e/ou se vê na obrigação de exercer as regras. Ser obediente.	Disciplina pouco questionada ou não questionada
“Brincar com brinquedos infantis: bonecas, carrinhos, bambolê...” (Aluna F – 10 anos)	Relação afetiva com brinquedos.	Ludicidade
“Acreditar em tudo o que falam”. (Aluno J – 10 anos)	Dá credibilidade ao que é dito. Confia nas pessoas.	Crença
“Não ter vergonha de expressar os sentimentos”. (Aluno H – 10 anos)	Relação honesta com os sentimentos e com os pensamentos.	Desinibição
“Não poder fazer algumas coisas de adolescentes e adultos e não poder ficar acordado até tarde”. (aluno K – 9 anos)	Desejo de participar de atividades destinadas a pessoas mais velhas.	Privação de determinados desejos

Tabela 3

Como é ser pré-adolescente (na visão dos alunos)		
Trechos de falas	Análise (comentário)	Traços de identidade
“Deixar de ser criança”.	Expressão de uma vontade,	Independência

(Aluna A – 10 anos)	de um desejo.	(Sujeito livre)
“Sentir vontade de ir <i>pras</i> ‘baladas’ e namorar, mas não poder”. (Aluna B – 10 anos)	Expressão de uma vontade, de um desejo.	Independência (Sujeito livre)
“Ter vontade de namorar”. (Aluna C – 10 anos)	Expressão de uma vontade, de um desejo.	Desejo
“Parar de brincar de boneca”. (Aluna A - 10 anos)	Uma característica	Crescimento, amadurecimento
“Fazer as coisas sozinha”. (Aluna B – 10 anos)	Desvalorização da relação com os pais	Independência
“Conversar com as nossas amigas sobre a nossa vida”. (Aluna G – 10 anos)	Necessidade de comunicação com pessoas além do ciclo familiar. Valorização das relações interpessoais.	Socialização
“É quando você começa a mudar o corte de cabelo e as roupas são mais legais”. (Aluno M – 11 anos)	Vontade de assumir uma imagem condizente com os desejos pessoais.	(Re) conhecimento de si.
“Gostar de se vestir na moda”. (Aluna D – 10 anos)	Necessidade de se enquadrar e pertencer a grupos específicos.	Desejo de ser aceito pelo outro.

Diante das análises realizadas, finalizo este capítulo certo de que há um grupo de alunos, aqui intitulados como pré-adolescentes, que, no contexto escolar, necessita de atenção adequada, visto que não se enquadram, em vários aspectos, ao universo infantil e, tampouco, ao universo adolescente.

Considerações Finais

Ao iniciar este trabalho afirmei que seu objetivo era identificar elementos comuns nos alunos que vivenciam a transição da infância para a adolescência para, a partir deles, (re) conhecer uma identidade pré-adolescente na escola de educação básica. Relatei ainda que, ao buscar respostas às questões que motivaram a pesquisa, pretendia apontar caminhos para o pensamento e a construção de uma escola condizente com a sociedade pós-moderna, tornando o ensino nesse ambiente, prazeroso, expressivo e significativo ao estudante.

Finalizo este trabalho ciente de que muito ainda precisa ser pesquisado. Entender o pré-adolescente requer estudos em Linguística, Educação, Psicologia, História, Filosofia, Política e outras áreas do conhecimento, o que não seria possível nesta monografia. Todavia, tenho ciência de que o resultado aqui apresentado contribuirá aos que têm interesse no (re) conhecimento da identidade investigada.

É fato que muitos alunos que vivenciam os anos finais da infância já não se veem como crianças e necessitam de uma escola com estrutura física e pedagógica adequada ao atendimento deles. Exemplos disso seriam cadeiras proporcionais ao tamanho dos alunos, atividades específicas para a faixa etária que estão vivendo e professores qualificados para esse público.

A escola precisa rever seus conceitos e repensar o formato e a execução de seus currículos. O letramento e as práticas interdisciplinares constituem excelente caminho para a construção de uma escola dita ideal. E, nesse sentido, projetos como o que executei são apropriados, pois dão voz aos alunos, que precisam sentir-se parte ativa do ambiente escolar.

Das questões que me motivaram, uma ainda ficará sem resposta: *a escola de educação básica reconhece esta identidade (pré-adolescente)?*

Embora tenha realizado a pesquisa com apenas 13 alunos, defendo que o aluno pré-adolescente existe e que a escola não tem sido um local interessante para ele. Creio que isso aconteça, possivelmente, por conta da escola, no geral, definir seu público como sendo de crianças, adolescentes, jovens e/ou adultos apenas, o que implica em não termos ações pensadas especificamente para um grupo que necessita de atenção tanto quanto os demais.

Por outro lado, reconheço que professores e algumas escolas têm, cada vez mais, dado visibilidade a esses estudantes.

Quanto ao trabalho realizado, fiquei orgulhoso por presenciar o amadurecimento dos meus alunos e feliz em saber que, de alguma forma, minhas aulas os ajudaram a ver o processo de ensino-aprendizado de forma prazerosa e significativa. Muitos me relataram o quanto ficaram felizes e realizados por serem parte do projeto.

Isso me faz crer que outros projetos necessitam ser realizados. Outros alunos precisam ser contemplados. Esse é um público carente e que necessita de atenção. Construir uma escola que seja condizente com o que os estudantes vivem fora dela exige que saibamos quem são os nossos alunos. Só assim teremos condições reais de contribuir com o processo de formação deles.

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de.** *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BRASIL.** *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Diário da República Federativa do Brasil. Brasília. 1996.
- _____. *Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990*. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília. 1990.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte*. Brasília, MEC, 1998;
- BRASÍLIA, Escola Parque 313/314 Sul.** *Projeto Político Pedagógico*. 2015.
- DIAS, Juliana de Freitas.** *O Analista do Discurso e sua Prática Teórica e Metodológica*. Brasília, UnB. 2004.
- FAIRCLOUGH, Norman.** *Discurso e Mudança Social*. Izabel Magalhães, coordenadora de tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo / FUSARI, Maria Felisminda de Resende e.** *Metodologia do Ensino de Arte*. 2ª reimpressão. Cortez. São Paulo, 1993.
- _____. *Arte na Educação Escolar*. 3ª reimpressão. Cortez. São Paulo, 1993.
- FREIRE, Paulo.** *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1981.
- _____. *Educação bancária e educação libertadora*. In: Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo, 1997.
- _____. *Pedagogia da Autonomia*. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- KLEIMAN, Ângela.** *Oficina de leitura, teoria e prática*. 10ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- LIEVEGOED, Bernard.** *Desvendando o Crescimento: As Fases Evolutivas da Infância e da Adolescência*. Editora Antroposófica. 1991
- OTTONI, Maria Aparecida Resende e LIMA, Maria Cecília de.** (Organizadoras) *Discursos, Identidades e Letramentos: abordagens da Análise de Discurso Crítica*. São Paulo. Cortez, 2014.
- ROJO, Roxane.** *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. LAEL/PUC-SP. 2004

SAVIANE, Dermeval. *A Nova Lei de Educação: Trajetória, limites e perspectivas.* Campinas: Autores Associados. 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Editora Vozes. 2000.

STUART, Hall. *Identidade Cultural na Pós Modernidade.* 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Organização e Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro: perspectivas da nova LDB;*

Documentário

SAGRADO, Antonio; PEREZ, Raul e LIMA, Anderson. *Quando sinto que já sei.* Brasil. 2014.

Entrevista

MACHADO, Uirá. *Entrevista cedida pelo educador Tião Rocha.* Folha de São Paulo. 26 de novembro de 2007.

Sites

<http://www.se.df.gov.br> (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal)

GUEDES, Vera Ribeiro. *PRÉ-ADOLESCÊNCIA.* (Poema) 2013. (Visualizado no site <http://www.recantodasletras.com.br>, em 25/08/2015)